O. THIERGEN

METHODIK DES NEUPHILOLOGISCHEN UNTERRICHTS

B. G. TEUBNER IN LEIPZIG

Coll. / Key

Property of Canadian Committee
on Modern Languages
c/o M. A. BUCHANAN,
University of Toronto

LIBRARY
SEP 7 1928
UNIVERSITY OF TORONTO

ducat.
Teach.
T.

Dr. Dahm.

METHODIK

DES

NEUPHILOLOGISCHEN UNTERRICHTS

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY

VON

DR. OSCAR THIERGEN

STUDIENDIREKTOR IM KÖNIGLICHEN
KADETTENKORPS ZU DRESDEN

ZWEITE AUFLAGE

MIT 4 ABBILDUNGEN IM TEXTE

225175
13.9.28

1910

LEIPZIG UND BERLIN

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER

COPYRIGHT 1910
BY B. G. TEUBNER IN LEIPZIG.

Germany

ALLE RECHTE, EINSCHLIESSLICH DES ÜBERSETZUNGSRECHTS, VORBEHALTEN.

HERRN

GEHEIMEN REGIERUNGSRAT Dr. W. MÜNCH

PROFESSOR AN DER UNIVERSITÄT BERLIN

AUS DANKBARKEIT ZUGEEIGNET

VOM VERFASSER

Vorwort zur ersten Auflage.

Die „Methodik des neuphilologischen Unterrichts" soll nichts anderes sein als die Ausführung der Bestimmungen der neuen Lehrpläne vom Jahre 1901, Bestimmungen, die, wenigstens für die neueren Fremdsprachen, von der Hand eines Meisters herrühren. Seinen Ursprung verdankt dieses Buch dem Wunsche des Vorsitzenden der Prüfungskommission für das französische und englische Fachlehrerexamen, Herrn Geheimen Schulrat Grüllich, vortragendem Rat im Königl. Sächsischen Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichtes, der auch die Widmung der Arbeit freundlichst angenommen hat. Wenn also das Buch ursprünglich für die Kandidaten und Kandidatinnen des englischen und französischen Fachlehrerexamens bestimmt war, so wird es doch auch dem Studenten, der vor der Prüfung steht, sowie dem jungen Lehrer und dem, der noch nicht in Oberklassen unterrichtet hat, ein Ratgeber sein in der wichtigsten Frage, die für den Lehrer besteht, der Frage, wie er seine Wissenschaft an den Mann bringen kann. Gar manches schöne Saatkorn geht verloren, weil es nicht in der richtigen Weise, zu richtiger Zeit und in den richtigen Boden ausgestreut ward, und manchem Säemann sank der Mut, wenn er das Ergebnis einer Jahresarbeit, die kärgliche Ernte aus goldener Frucht, die er gestreut, aufgehen sah.

Was ich in 25 Jahren Arbeit durch fast alle Klassen unsrer Mittelschulen gelernt und erprobt, habe ich in diesem Buche zusammengefaßt; auch was ich als unumgänglich notwendig zur Vorbereitung auf das neuphilologische Lehramt erkannt, die Universitätsstudien, den Aufenthalt im Auslande und seine beste Ausnutzung, habe ich hereingezogen, weil es die Grundlage ist, auf der sich allein eine Methodik und künftige Erfolge aufbauen lassen. Diese Frage ist so wichtig und jetzt zugleich so brennend, daß ich sie noch weiter zu verfolgen und das, was ich hier nur andeuten konnte, weiter auszuführen gedenke.

So möge denn das Buch dem Anfänger ein Wegweiser sein in dem Labyrinthe methodischer Fragen, das bei seinem Amtsantritte vor ihm liegt; denen aber, die von „der Parteien Haß" getrennt stehen, sei es eine

Mahnung zur Einigkeit. Denn bei aller Würdigung der Verdienste der Reform habe ich der treuen Arbeit der „Alten" nicht vergessen, die uns der Schmach des Maîtretums entrissen und Bahn gebrochen haben in ihrer Weise, so wie jetzt die Reform uns neue, lichte, sonnige Wege geöffnet hat. So strecke ich die Hand nach rechts und links und suche die Brücke zu schlagen zwischen denen, die bisher durch tiefe Kluft getrennt waren, um sie zu einigen in der vermittelnden Methode, die die Vorzüge der grammatischen und der Reformmethode vereint, ohne ihre Schwächen zu besitzen.

Als Anhang findet sich, als eine in Praxis umgesetzte Methodik, ein Vortrag von Dr. H. Cossack über die Erfahrungen mit meinem englischen Lehrbuche im Klassenunterrichte. Diesem Herrn sowie Herrn Dr. theol. Buddensieg, Direktor des Königl. Lehrerinnenseminars in Dresden, meinem Vorgänger in der Prüfung in der Methodik, sowie Frl. T. Brucauff, Lehrerin der englischen Sprache am Königl. Lehrerinnenseminare zu Dresden, möchte ich auch hier herzlichsten Dank für die mannigfache Anregung und Förderung aussprechen, die ich durch sie empfangen habe.

Möge das Buch Gutes wirken und treuer Arbeit den verdienten Lohn gewinnen helfen.

[1903]

O. Thiergen.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Die freundliche Aufnahme, die meine „Methodik des neuphilologischen Unterrichts" gefunden hat, gibt mir den Mut, eine zweite Auflage zu veranstalten, in der alle in der Kritik gerügten Mängel beseitigt worden sind.

Die Anordnung des Buches ist dieselbe geblieben, gekürzt wurde das Kapitel über Auslandsreisen, erweitert das über die Transkription und über die Phonetik. Den Ausführungsbestimmungen des Königl. Preußischen Kultusministeriums zu dem Erlasse vom 18. August 1908 über die Neuordnung des höheren Mädchenschulunterrichtes ist sorgfältige Beachtung geschenkt worden. Die Anweisungen, die darin gegeben sind, rühren offenbar von einem Manne her, der reiche Erfahrung und tiefes Verständnis für unsere Fächer besitzen muß, und dessen Fingerzeigen man unbedingt folgen kann.

Eine besondere Freude wurde mir dadurch zuteil, daß Herr Geheimrat Prof. Dr. Münch in Berlin die Widmung dieses Buches annahm. Ich weiß sehr wohl, daß neben seinen hervorragenden Werken mein Büchlein nur wenig bedeutet, es soll auch nur, wie Direktor Engwer in seiner Be-

sprechung sehr treffend sagt: neben der klassischen Arbeit Münchs[1]) eine praktische Methodik" sein, ein Buch, das Fingerzeige eines Mannes enthält, der nun 32 Jahre in allen Schulgattungen, außer Oberrealschulen, gewirkt und reichen Gewinn durch den Verkehr mit den ausgezeichnetsten Fachkollegen an diesen verschiedenen Schulen gehabt hat. So stelle ich mich als praktischer Schulmann bescheiden neben den Gelehrten Münch. Da er, der treffliche Vorkämpfer für unsere Sache, der treue Berater aller Neuphilologen, mir so oft auf den Philologentagen treu zur Seite stand, so habe ich es gewagt, ihm dieses schlichte Buch zu widmen als Zeichen, daß auch im Sachsenlande treue Herzen für ihn schlagen, daß auch bei uns nicht vergessen ist, was er für die gemeinsame Sache durch Vorbild und mannhaftes Eintreten getan hat. Möge es ihm beschieden sein, recht lange die wohlverdiente Anerkennung dafür zu genießen!

Dresden, im Januar 1910.

Oskar Thiergen.

1) Didaktik und Methodik.

Inhaltsverzeichnis.

Seite

I. Die Vorbereitung des Neuphilologen auf seinen Beruf 1

II. Die Arbeit des Neuphilologen 17
a) Disziplin 17
b) Hausarbeit, Überbürdung 18
c) Ziel des Unterrichts 20

III. Lehrmethoden 22
a) Das Maîtresystem 23
b) Die grammatisierende Methode 24
c) Die Reform 26
d) Die vermittelnde Methode 27

IV. Lehrgang 29
a) Aussprache 29
b) Die Rechtschreibung 44
c) Das Lesen 45
d) Die Sprachfertigkeit 49
e) Der Wortschatz 52
f) Grammatik 90
g) Synonymik und Etymologie 103
h) Lektüre 104
i) Entwickelung der Sprache, Land und Leute 133
k) Literaturgeschichte 139
l) Lernen und Rezitieren von Gedichten, Reden usw. 144
m) Stil- und Aufsatzübungen 146

I. Die Vorbereitung des Neuphilologen auf seinen Beruf.

Zur vollkommenen Ausbildung des neuphilologischen Lehrers gehört einmal ein ungefähr 10 Semester umfassendes Studium der modernen Philologie auf einer deutschen Universität und sodann ein Aufenthalt von mindestens einem halben Jahre in jedem der Länder, dessen Sprachen der Betreffende lehren will. Nach den Beschlüssen des X. Allgemeinen Deutschen Neuphilologentages zu Breslau ist ein Zerreißen des Studiums durch einen eingeschobenen Auslandaufenthalt nicht ratsam, dieser Aufenthalt tritt tunlichst nach Ablegung der Staatsprüfung ein. Dagegen ist der Besuch eines Ferienkursus an einer ausländischen Universität sehr zu empfehlen, damit die praktische Kenntnis der fremden Sprache möglichst zeitig gefördert wird. Diesem Ziele dient auch die Anstellung von Lektoren, geborenen Engländern und Franzosen, an fast allen deutschen Universitäten.

Man hat neuerdings die jetzt bestehenden Universitätseinrichtungen lebhaft angegriffen, weil sie ihren neuphilologischen Hörern nicht genug oder nicht Zweckentsprechendes böten. Mit Unrecht. Der Universität fällt die Aufgabe der philologisch-historischen Schulung ihrer neusprachlichen Hörer zu, das Studium des Provençalischen, Altfranzösischen, Angelsächsischen, Altenglischen, des Gotischen, Alt- und Mittelhochdeutschen, die Vermittlung der Kenntnis der Literaturdenkmäler bis in graue Vorzeit, die Geschichte der Literatur usw., kurz, sie soll jene Durchsicht der Sprache erzielen, die, wenn sie sich später mit dem praktischen Können paart, den Neuphilologen hoch über die bloßen Sprachmeister hebt und ihm jenes Gefühl der Sicherheit verleiht, das einen guten Erfolg seiner Tätigkeit in der Klasse verbürgt. Eine etymologische Reihe, ein provençalisches oder angelsächsisches Zitat, das den Sprachmeister vor unlösbare Rätsel stellt, schreckt ihn nicht, es lockt ihn nur. Das Universitätsstudium an der Hand ernster und treuer Führer, von Männern der Wissenschaft, die ihn auch wissenschaftlich arbeiten lehren, soll gleichsam das Rückgrat des neuphilologischen Menschen sein, an das sich das übrige, vor allem das praktische Können, angliedern soll. Diese Angliederung ist freilich ebenso notwendig wie das Rückgrat selbst, ja, während die Universitätsvorbildung mit dem Staatsexamen als abgeschlossen gilt, gliedert sich an die Vorbildung für die praktische Beherrschung der Sprache noch eine Fortbildung in dieser Kunst an.

die in gewissen Zeitabschnitten sich wiederholen muß: denn die Beherrschung einer fremden Sprache ist in der Tat eine Kunst, die gleich dem Spielen eines Instrumentes stets geübt sein will, wenn nicht ein Rückgang eintreten soll.

Was die praktische Vorbildung anlangt, so waren bisher drei Wege üblich, um zum Ziele zu gelangen. Einmal Auslandreisen während der Amtszeit, sodann Studien auf ausländischen Universitäten und endlich Annahme eines Lehramtes im fremden Lande, sei es in Familie, in Privat- oder öffentlicher Schule. Die erstere Art ist, da in der Regel höchstens bis zu 3 Monaten Urlaub gewährt wird, nicht ausreichend zu einer annähernd genügenden Beherrschung der Sprache; die zweite ist nicht für jedermann zugänglich; denn wenn auch das Leben im fremden Lande an und für sich nicht erheblich teurer ist als bei uns, so machen doch die Reise und der Verlust der Stipendien, die viele an den heimischen Universitäten genießen, den Auslandaufenthalt für die meisten während der Studienzeit unmöglich, abgesehen von dem Zerreißen des Studiums, wenn die Reise zu zeitig, d. h. in zu frühen Semestern angetreten wird. So bliebe denn die Annahme einer Lehrerstelle als das Ratsamste bestehen. Allein auch hier droht eine Gefahr. Nicht ohne Grund warnt Prof. Suchier in Halle vor der Annahme eines Lehramtes in der Fremde. Er fürchtet mit Recht, daß der junge Kandidat zu lange seiner Heimat entzogen wird, so daß er, falls das Staatsexamen noch nicht absolviert worden ist, in Gefahr kommt, ganz aus dem Zusammenhang mit der Universität zu geraten und drüben „hängen" zu bleiben; anderseits wird das sprachliche Gut, das er mit heimbringt, obwohl scheinbar umsonst erworben, sehr teuer erkauft; denn der Kandidat verliert die im Auslande verbrachte Zeit an seinem Gehalt in der Heimat, dergestalt, daß gleichalterige Kollegen, die nicht im Auslande waren, also praktisch nicht so viel leisten wie er, sich in höherer Gehaltsstaffel befinden, ein immerhin auch bei neidlosen Naturen unangenehmes Gefühl. Trotzdem bleibt die Annahme einer Lehrstellung das beste Mittel zur raschen und bleibenden Vervollkommnung im praktischen Gebrauche einer Sprache; denn derjenige, der im fremden Lande lehrt, muß alsbald produktiv in dem fremden Idiom tätig sein, während die Studierenden meist nur receptiv tätig sind. Der in einer Schule oder in einer Familie Wirkende hat außerdem alsbald den Vorteil eines Bekanntenkreises, nach welchem derjenige, welcher nur kurze Zeit im Auslande weilt, oft vergeblich sucht.

Wie aber entgehen wir den Unannehmlichkeiten, die oben angeführt wurden und die vor allem in der Schädigung an Gehalt und Pension in der Heimat bestanden? Ich glaube, daß hier Österreich uns den richtigen Weg gezeigt hat. Die österreichische Regierung gibt jedem Kandidaten der neueren Philologie nach Absolvierung des Staatsexamens ein Stipendium von 600 Gulden mit auf den Weg nach Paris oder London. In jeder der beiden Städte ist ein Mentor, in der Regel ein hervorragender

Gymnasiallehrer, für die Kandidaten bestellt. Dieser nimmt den neu Eintreffenden in Empfang und bringt ihn in einer guten französischen bzw. englischen Familie unter, wo er der einzige Fremde ist und zunächst einige Übung im praktischen Gebrauche durch tägliche Konversation, schriftliche Arbeiten usw. erhält. Das währt ca. 3 Monate (Juli—September). Mit dem Beginn des Unterrichtes im Oktober beginnt der Kandidat seine Lehrtätigkeit an einer Schule, die ihm der Mentor herausgesucht hat. Vielleicht muß dieser Unterricht, gleich unserem Probejahr in der Heimat, manchmal unentgeltlich erteilt werden, das schadet nichts, das Stipendium, das ihm der Staat mitgegeben, schützt ihn vor Not, und der sprachliche Gewinn ist unvergleichlich größer als der auf irgendeine andere Art erworbene.

Sollten die deutschen Staaten diesem Vorgange Österreichs in betreff des Stipendiums nicht folgen können, so wäre der Vorschlag, den Geheimrat Münch in Anlehnung an meine auf der X. Allgemeinen Deutschen Neuphilologenversammlung aufgestellte These (Lehreraustausch) machte, sehr beherzigenswert. Nach ihm solle zwar kein Austausch von Lehrern bzw. Lehrerinnen stattfinden, aber der deutsche Kandidat oder Lehrer soll an eine der Schulen im Auslande angegliedert werden, dergestalt, daß er dem Ordinarius einer Klasse übergeben wird, dieser nimmt ihn mit in den Unterricht und verwendet ihn nach seinem Gutdünken, ähnlich wie hier Probekandidaten von einem Ordinarius angelernt werden. Ein Punkt, der beim Lehreraustausch sehr wesentlich ins Gewicht fiele, die disziplinellen Schwierigkeiten betreffend, würde hiermit glücklich geregelt. Jedenfalls verdient diese Angelegenheit die Aufmerksamkeit unserer Regierungen, von ihrer Regelung im Sinne Münchs oder der österreichischen Regierung hängt viel, vielleicht das meiste in betreff der praktischen Erfolge im Unterricht ab. Zu meiner großen Freude ist mein von Geheimrat Münch so liebenswürdig und tatkräftig unterstützter Vorschlag des Lehreraustausches seit einigen Jahren zur Wirklichkeit geworden. Die preußische Unterrichtsbehörde hat in dankenswerter Weise 20000 Mark jährlich in den Staatshaushaltungsplan zur Ausführung dieses Gedankens eingesetzt, die sächsische Regierung ist in nicht minder dankenswerter Weise entsprechend den Zahlenverhältnissen ihrer neuphilologischen Kandidaten des höheren Schulamtes mit 3000 Mark jährlich zu gleichem Zwecke gefolgt. Ich habe im Auftrage der sächsischen Unterrichtsbehörde lange Zeit die Korrespondenz mit den entsprechenden Organen der französischen Regierung geführt und kann nur rühmen, wie bereitwillig die französische Unterrichtsbehörde auf den deutschen Vorschlag betreffend den Austausch von assistants, wie sie jenseits der westlichen Sprachgrenze die jungen Lehrer nennen, eingegangen ist.

Welche Fülle von Vorteilen bietet sich nun gegenseitig denen, die das Glück haben zum Austausch vorgeschlagen zu werden? So viele, daß wir mit einem Schlage Österreich eingeholt, vielleicht noch überholt haben. Denn

schon die Vorbereitung zur Übersiedelung ins fremde Land gibt reichlich Gelegenheit, sich in französischer Korrespondenz zu üben. Nachdem der Lehramtskandidat, bzw. Probelehrer erfahren hat, welcher Schule er zugewiesen ist, wird er sich an der Hand eines französischen Bädeckers ein Bild von der Lage und den Eigenheiten der Stadt, die sein Aufenthaltsort sein soll, machen, dann wird er dem Rektor der französischen Schule schreiben und um Aufschluß bitten, welcher Lehrer ihm als tutor gegeben werden wird; mit diesem tritt er in ausführlichen Briefwechsel, um sich über Art der Schule, Kollegen, Schüler, Lehrbücher, Lehrziele aufklären zu lassen. An seinem Bestimmungsorte angelangt, wird er zunächst einige Zeit brauchen, um sich in die ungewohnte Umgebung einzuleben. Er wird wie die maîtres répétiteurs in der Schule selbst einquartiert, denn alle französischen Lyzeen und Collèges sind Internate. Auch die Mahlzeiten muß er mit den Kollegen bzw. wenn die Reihe an ihm ist als Aufsichtsführender mit den Zöglingen einnehmen. Das ist für den französischen Staat ungemein billig, es kostet so gut wie nichts, denn das Zimmer für den assistant étranger ist da, und ob eine Person mehr mit ißt, spielt bei der großen Zahl von Zöglingen (in mehreren Pariser Lyzeen sind es über 1000) keine Rolle.

Der Vorzug dieses Austausches liegt darin, daß dem jungen Deutschen sofort ein Bekanntenkreis gegeben ist, den er sonst vergeblich suchen würde, wo er als Kollege aufgenommen wird[1]), wo man ihm jede Auskunft in sprachlicher und anderer Beziehung bereitwilligst gewährt, wo er eine Fülle von Anregung findet, durch den er Zutritt zu Familien der Kollegen erhält, die ihn in ihren Stunden hospitieren lassen. Seine Arbeit besteht zunächst darin, daß er Unterricht in seiner Muttersprache gibt; da dies oft durch das Medium des Französischen geschieht, so ist eine sorgfältige Präparation nötig, denn eine deutsche Regel in gutem Französisch zu geben, gehört mit zu den Aufgaben, die man nicht aus den Ärmeln schüttelt, deren sprachlicher Gewinn uns aber erst klar wird, wenn wir einmal vor einer Oberprima stehen und den Unterricht nur in dem fremden Idiom erteilen dürfen. Und wie herrlich sind nun die freien Tage und die Sonntage, wenn man mit den jüngeren, unverheirateten Kollegen Ausflüge macht, Französisch plaudernd von früh bis zum Abend. Wahrlich, die jungen Herren haben allen Grund, der Unterrichtsbehörde zu danken, daß sie ihnen solch eine Gelegenheit zur praktischen Ausbildung für ihren Beruf umsonst gewährt.

Ich verkenne nicht, nach den Berichten, die ich gehört habe, daß noch manches besser werden muß. Vor allem muß grundsätzlich daran festgehalten werden, den Franzosen zu zeigen, daß wir nur agrégés nach Frankreich schicken, nicht jene philologisch Ungebildeten, die in Frankreich noch immer einen starken Teil des Lehrerkollegiums ausmachen, die keine Universität besucht oder wenigstens kein Staatsexamen gemacht

1) Leider sind hiervon auch Ausnahmen festzustellen.

haben (examen d'agrégation), die oft nur das Baccalaureatexamen, unsere Abiturientenprüfung, gemacht und dann als répétiteurs oder pions in einer Schule Verwendung gefunden haben. Mit diesen dürfen wir uns keinesfalls auf eine Stufe stellen lassen, daher müssen wir die Beaufsichtigung der Arbeitsstunden, in denen wir nichts für unser Fach lernen können, energisch ablehnen. Auch für bessere Unterkunft und bessere Verpflegung müßte die Regierung sorgen, ähnlich wie wir sie den französischen assistants in Deutschland gewähren.

Aber nicht nur die Vor-, auch die Fortbildung des neuphilologischen Lehrers muß stets im Auge behalten werden. Ihr dienen vor allem die Auslandsreisen, die während der Amtszeit in der Regel auf die Dauer von 3 Monaten unternommen werden. Was auch die Gegner des Auslandaufenthalts sagen mögen, es steht unbedingt fest, daß selbst der beste Unterricht in der Heimat, auch durch geborene Franzosen erteilt, einem jungen Manne, wie fleißig und begabt er auch immer sein mag, den Aufenthalt im Auslande nicht ersetzen kann. Abgesehen davon, daß die Einzelstunden, die er nimmt, nur ein Tropfen sind, die die Flut der Muttersprache alsbald verschlingt, so fehlen dem, der die Heimat der Fremdsprache, die er lehrt, nicht gesehen hat, vor allem die Realien, die Kenntnis von Land und Leuten, die in unzähligen kleinen Zügen in jeder Stunde gebraucht werden. Doch muß der Aufenthalt im Auslande wohl vorbereitet sein, wenn er fruchtbringend sein soll. Das bloße Weilen in der Fremde würde dem Deutschen ebensowenig die Fertigkeit, sich im fremdem Idiom auszudrücken, beibringen, wie z. B. das Genießen eines ausgezeichneten französischen Mittagessens ihm die Namen aller der Speisen einprägt, die man ihm vorsetzt. Es gehört ernste, saure Arbeit dazu, um zunächst zu verstehen, und dann sich verständlich zu machen, und da die richtige Ausnutzung des Auslandaufenthaltes eine Kunst ist, die erlernt sein will, so mögen hier zunächst einige Ratschläge folgen, die zur Erreichung dieser Kunst dienen. Nur wer mit Erfolg von seinem Auslandaufenthalte zurückkehrt, wird mit Erfolg nach der Methode unterrichten können, die ich im folgenden in knappen Zügen festgelegt habe, und somit sind die Winke, die ich in betreff des Aufenthaltes im Auslande gebe, auch für die Methodik von Wichtigkeit.

Bei der Auswahl des Ortes, in dem man den Hauptteil der zur Verfügung stehenden Zeit oder auch die ganze Zeit verbringen will, kommt es weniger darauf an, ob er in dem Rufe steht, daß an ihm das beste Französisch gesprochen wird (Paris, Orléans, Poitiers gelten als Städte mit hervorragend guter Aussprache; desgl. London, Oxford, Cambridge, Birmingham), sondern darauf, welche Verbindungen mit Nationalen man anknüpfen kann. Der gebildete Franzose spricht überall, ebenso wie der gebildete Engländer und Deutsche, seine Muttersprache so gut, zumal wenn er sich mit Fremden unterhält, daß der Fremde unendlich viel von ihm lernen kann. Wenn also jemand sicher ist, in Grenoble oder

Orléans täglich mit zwei bis drei Franzosen einige Stunden sprechen zu können und jemand zu finden, der seine schriftlichen Übungen korrigiert, so ist er trotz des südlichen Dialektes der Ungebildeten dort besser aufgehoben als in Paris, wenn er dort niemand hätte, dem er sich anschließen könnte. Immerhin bleiben Paris und London, nach der ganzen politischen und gesellschaftlichen Einrichtung Frankreichs und Englands, das erstrebenswerteste Ziel des fremden Besuchers. Nur gehe man nie hin, ohne sich Empfehlungen an dort ansässige Personen verschafft zu haben, man würde sonst sehr vereinsamt sein und sich bald in der fremden großen Stadt unwohl fühlen. Die Mitgabe von Empfehlungen an die deutsche Botschaft wird in jedem Falle ratsam und unschwer zu erreichen sein. Durch einen der dorthin kommandierten Herren würden dann Anknüpfungen von Bekanntschaften möglich sein, auch verschafft eine Empfehlung des Botschafters Eintritt in die Deputiertenkammer, wo durch die Fülle der Reden viel gelernt und manche interessante Studie gemacht werden kann. Neuerdings ist das Institut des Prof. Charles Schweizer sehr zu empfehlen, der sich angelegen sein läßt, junge Philologen zu fördern, ihnen Zutritt in Schulen verschafft, um dem Unterrichte beizuwohnen und erste Lehrkräfte in seiner Anstalt beschäftigt. Auch die Alliance Française kann mit ihren Kursen für Ausländer bestens empfohlen werden.

Ehe eine so lange und kostspielige Reise unternommen wird, muß das zu verfolgende Ziel scharf abgesteckt werden, damit die scheinbar lange, in Wirklichkeit aber zur Erreichung irgendwie nennenswerter Erfolge ganz knapp bemessene Zeit richtig ausgenutzt werde. So drängt sich denn die Frage auf: „Welche Zeit des Jahres ist für einen Studienaufenthalt am passendsten?" Wenn es irgendwie möglich, vermeide man die Sommermonate, wo die Hitze in Paris oft unerträglich ist, die Theater, Gerichtshöfe Schulen und Universitäten geschlossen sind und die wohlhabenderen Bewohner von Paris irgendeinen Erholungsort in den Bergen oder am Meeresstrande aufgesucht haben. Der Herbst — Oktober bis Dezember — ist, obwohl häufig schlechtes Wetter herrscht, schon eher zum Aufenthalt zu empfehlen; in den Monaten Januar bis März aber ist ein Übelstand besonders störend, nämlich daß die meisten Zimmer nur mit Kaminen versehen sind. Wer aber einmal eine solche Zeit in Frankreich zugebracht hat, der wird wissen, daß wir, an ein behaglich und gleichmäßig durchwärmtes Zimmer gewöhnt, unendlich von der Kälte zu leiden haben. Denn bei einer Temperatur von 8 Grad Réaumur lange Zeit zu arbeiten, ist eine Qual, die nicht bloß die Arbeitslust herabdrückt, sondern auch der Gesundheit schädlich werden kann. Die empfehlenswerteste Zeit bleibt der Frühling, der durchschnittlich Anfang oder Mitte April in Paris einzieht, die Stadt mit ihren unendlich vielen Boulevards in einen großen Garten verwandelt und es gerechtfertigt erscheinen läßt, daß man sie das „lachende Auge der Welt" ge-

nannt hat. Es ist durchaus nicht gleichgültig, ob der durch die veränderte Lebensweise, durch die Anstrengung, die stetes, aufmerksames Hören, Denken und Sprechen in der fremden Sprache mit sich bringt, scharf angespannte Fremde, wenn die Erholungsstunde schlägt, sich in einem der herrlichen Parks ergehen oder einen Ausflug in die entzückende Umgebung der Stadt unternehmen kann, oder ob er sich in eins der verräucherten Cafés setzen muß, um dort für teures Geld ein Glas schweren Bieres oder die noch schwereren apéritifs zu trinken. Der schon im Amte Befindliche kommt meist durch seinen Dienst angestrengt, durch die Vorbereitungen und durch die Beschwerden der Reise arg mitgenommen und ziemlich matt in der Fremde an und es ist daher wesentlich, daß er nicht durch die Ungunst der Witterung zu leiden habe.

Zu den Vorbereitungen ist nun nicht bloß die Anschaffung eines guten Reisehandbuches und der erforderlichen Reiseausrüstung zu rechnen, sondern es ist vor allem die wissenschaftliche Vorbereitung ins Auge zu fassen. An erster Stelle nenne ich dabei die Auffrischung des Wortschatzes. Es sollte niemand aus der Heimat abreisen, der sich nicht gründlich sein vocabulaire systématique wieder angesehen hat. Es sind diese Vokabeln gleichsam die Bausteine, die nötig sind, zur Errichtung des Sprachgebäudes. So gewiß ihr Besitz allein noch nicht dafür bürgt, daß wir ein schönes Gebäude errichten, so gewiß ist es, daß wir ohne sie überhaupt nichts zustande bringen. Wie man diese Steine fügt und kunstvoll aufeinanderstellt, das eben soll uns die Fremde lehren. Ich weiß aus den Erfahrungen meines ersten Aufenthaltes in Frankreich, daß meine Fertigkeit im Sprechen wuchs im Verhältnis, wie ich mir den Inhalt von Plötz' Vocabulaire systématique aneignete. Ich hatte vorher vieles versucht, um vorwärts zu kommen, hatte unter anderm das ganze erste Buch der Lafontaineschen Fabeln auswendig gelernt, aber die Fortschritte im Sprechen und Verstehen der fremden Sprache waren dadurch nicht größer geworden. Ich ward mutlos und machte jene Krisis durch, die keinem ehrlich Strebenden im Auslande erspart bleibt. Da griff ich in der Verzweiflung zum Vokabular und merkte gar bald, daß hier die Lücken waren, die mir Ausdruck und Verständnis erschwerten, und daß ich hier zunächst einzusetzen hätte, um mein Ziel zu erreichen. Es müssen ferner solche treffliche Handbücher wie Pâris, Les Français chez eux et entre eux; Kron „Le petit Parisien" und Langenscheidts Land und Leute in Frankreich[1]), desgleichen die Reiseberichte von Fachgenossen wie Hartmann, Roßmann und Ackerknecht gehörig studiert sein, ehe man abreist; zumal Pâris und Kron mit ihren Sammlungen von Gesprächen, den locutions familières et triviales und den Argotausdrücken sind wahre Schatzkästchen und können nicht genug zur

1) Vielleicht auch Thiergen-Martin, En France, und Thiergen-Clay, Across the Channel, Leipzig, Haberland.

Durcharbeitung empfohlen werden. Auch eine vollkommene Vertrautheit mit den Plänen und dem Inhalte des Reisehandbuchs ist erforderlich, will man nicht manche Stunde in der großen Stadt nutzlos verschwenden.

Nicht minder muß der eigentliche Zweck der Reise von Anfang an scharf bestimmt werden. Es herrschen darüber im größeren Teile der Gebildeten, ja selbst unter Fachgenossen noch ganz falsche Vorstellungen, gegen die nicht kräftig genug Front gemacht werden kann. Ich hoffe, diejenigen, welche eine solche Studienreise als eine Art Vergnügungsfahrt nach Art der Turnerferienreisen betrachten, durch meine Ausführungen zu einer besseren Meinung zu bekehren. Der vornehmste Zweck der Auslandsreisen ist die Erwerbung beziehentlich Erweiterung der Sprachfertigkeit und des Sprachverständnisses; alles übrige, wie Kenntnis von Land und Leuten, der Rechtspflege, der Bauwerke, der Kunstschätze, der Einrichtung von Heer und Flotte, von Schule und Kirche, kommt erst an zweiter Stelle und darf wiederum nur dazu dienen, das erste, das Hauptziel, zu fördern. Ich betone ausdrücklich: diese Dinge nicht gesehen zu haben, würde ein großer Fehler, eine klaffende Lücke in der geistigen Ausrüstung eines Neuphilologen sein, aber bloß diese Dinge zu sehen, ohne vor allem die sprachliche Fertigkeit erweitert zu haben, hieße die Auslandreisen auf das Niveau der Ferienfahrten herabdrücken, die wir nach Schweden und Norwegen, der Schweiz und Italien unternehmen. Davon ausnehmen könnte ich nur diejenigen, welche zu einer vollkommenen mündlichen und schriftlichen Beherrschung der Sprache innerhalb unseres Landes gelangt sind; bis jetzt ist mir aber noch kein solches Sprachgenie begegnet. Vor allem ist auch davor zu warnen, diese Zeit ausschließlich zur Kollationierung von Handschriften oder zu unausgesetztem Arbeiten auf der Bibliothèque Nationale, der Ste. Geneviève, im British Museum oder der Bodleian Library, überhaupt zu Sonderzwecken zu benutzen, desgleichen zur Beschäftigung mit Dingen, die wir daheim ebensogut aus Büchern lernen können. Wer Sonderzwecke verfolgt, muß auf seine Kosten reisen und darf nicht verlangen, daß unterdes die Kollegen daheim seine eigentliche Berufsarbeit verrichten.

Wie aber wird dieses große und schwere Ziel am sichersten und schnellsten erreicht? Einmal, indem man sich Gelegenheit verschafft, möglichst viel selbst zu sprechen, und sodann, möglichst viel gutes Französisch sprechen zu hören. Das erstere ist, ganz abgesehen von der Scheu oder auch der Unfertigkeit zu reden, die sich häufig bei denen findet, die zum ersten Male ins Ausland gehen, bei weitem das Schwierigere. Es gehört dazu vor allem die Wahl einer guten Pension, wo man Gelegenheit zu einem fesselnden Tischgespräche mit Franzosen findet. Die zwei Hauptmahlzeiten des Tages, das zweite Frühstück und das Mittagessen, das jetzt auch in Paris allgemein zwischen 6 und 8 Uhr eingenommen wird, sind also für die sprachliche Vervollkommnung von hervor-

ragender Bedeutung. Denn gerade beim Mittagessen, das gleichsam den Abschluß der Tagesarbeit bildet, pflegt der Franzose wie der Engländer sich anregendem Gespräche gern hinzugeben. Der Franzose ist ein causeur par excellence und wer ihn zu nehmen versteht, wird reichen Gewinn tagtäglich aus diesen Tischgesprächen mit forttragen. In einem billigen Hotel zu wohnen, seine Mahlzeiten in einem der vielen bescheidenen Restaurants einzunehmen und dabei die Tischgespräche, soweit sie überhaupt möglich sind, auf den Verkehr mit Kellnern und Kellnerinnen zu beschränken, hieße an falscher Stelle sparen und den Hauptzweck der Reise schädigen.

Immerhin aber wäre diese Gelegenheit zum Sprechen bei Tische noch nicht hinreichend, um genügenden Nutzen aus einem Studienaufenthalte zu ziehen; denn sie wird sich oft auf ein und dieselbe Person französischer Abkunft beschränken. Es muß also nebenher noch ein Bekanntenkreis geschaffen werden, mit dem man häufigen Gedankenaustausch pflegen kann. Dazu sind vor allem Empfehlungen nötig, ohne diese sollte niemand nach Frankreich oder England gehen; denn er wird von allein nur wenig Bekanntschaft mit gebildeten Ausländern machen können.

Das zweite Erfordernis, möglichst viel Französisch sprechen zu hören, läßt sich, in Paris wenigstens, viel leichter erfüllen. Ausgenommen in der heißen Zeit, in der aber die Alliance française jetzt auch Vorlesungen veranstaltet, ist im Collège de France, in der Universität, der jetzt neu erbauten, prächtigen Sorbonne, in den Gerichtshöfen, den Theatern, Kirchen und in den zahlreichen conférences besonders in der Bodinière täglich Gelegenheit, vortreffliches Französisch zu hören. Wie gestaltet sich nun eine solche Tagesarbeit in der Fremde? Sie beginnt mit dem Frühkaffee, der uns in Paris vom Diener allmorgendlich ans Bett gebracht wird, mit dem Lesen von Zeitungen, einer bessern, wie des „Temps" oder des „Journal des Débats", und eines jener fast unzähligen kleinen Blätter, die wir uns am Abend für 1 sous erstehen und die die kleinen Tagesereignisse meist in sehr fesselnder Form bringen. Das gibt Stoff zu Tischgesprächen, wenn sonst nichts anderes da ist, und bietet zugleich eine Fundgrube von Ausdrücken aus dem täglichen Leben, auch argot ist häufig darin zu finden. Dann besuchen wir zwei Stunden lang Vorlesungen in der Sorbonne oder wohnen dem Unterrichte in einer der höheren Schulen oder der Volksschulen bei.[1]) Dann winkt das zweite Frühstück von ½12—½1, reicher als unser deutsches Mittagessen, und bietet, nächst dem kurzen Meinungsaustausche in den Pausen zwischen den Lehrstunden oder Vorlesungen, zuerst Gelegenheit zu längerem Zwiegespräch. Hierauf bleibt uns ein Stündchen Zeit zur

1) Leider ist die Gelegenheit hierzu durch den letzten Ministerialerlaß sehr beschränkt worden und fast nur durch die Liebenswürdigkeit eines oder des anderen französischen Kollegen zu erreichen.

Niederschrift dessen, was uns der vorhergehende Tag Wichtiges oder Fesselndes gebracht. Die Aufzeichnungen im Tagebuch, die natürlich stets in der fremden Sprache abgefaßt werden müssen, halte ich für ein höchst wichtiges Moment unsrer Tätigkeit. Wenn Kron in seinem „Petit Parisien" sagt: „Geschrieben zu werden braucht nichts", so kann ich ihm hierin keinesfalls beipflichten. Ich habe bei meinem letzten Aufenthalte z. B. 600 Seiten Tagebuch geführt, und abgesehen von der vorzüglichen Übung des Gedankenausdrucks in dem fremden Idiom, habe ich es immer als ein Gegengewicht gegen eine gewisse Flüchtigkeit im Ausdrucke befunden, die sich leicht einstellt, je fließender wir die fremde Sprache sprechen lernen.

Hierauf begeben wir uns in den Justizpalast, um ein paar Stunden den Zeugenverhören und den Verteidigungsreden zu lauschen. Statt des Justizpalastes ist auch der häufige Besuch des Abgeordnetenhauses zu empfehlen, oder wenn sich Gesellschaft findet, vor allem ein guter französischer Erklärer, ein Besuch des Louvre mit seinen herrlichen Kunstschätzen, oder eines jener großen Magazine wie des Bon Marché, des Magasin du Louvre, der Samaritaine, des Pygmalion oder von Damoy, wo fast alles, was wir zum täglichen Leben brauchen, in der lockendsten Weise ausgestellt ist. Dann winkt ein Spaziergang mit Bekannten in einem der schönen Parks von Paris oder bei schlechtem Wetter ein Gang in den Kolonnaden des Odéon, wo die buchhändlerischen Neuheiten ausgebreitet und dem Publikum zu durchblättern erlaubt sind; im Notfalle auch ein kleiner Erholungstrunk, ein apéritif, das unsern Appetit für das Mittagessen anregt.

Diese Mahlzeit zieht sich in der Regel 1—1½ Stunde hin und ist nicht immer eine Erholung für den Fremden, zumal wenn über Politik und Religion gesprochen wird und die Geister sich etwas erhitzen. Nach dem dîner aber zieht uns das Theater an, das oft erst nach stundenlanger Fahrt erreicht wird; denn die Entfernungen in London und Paris sind gewaltig. Erst spät kehren wir heim, die Vorstellungen dauern bis Mitternacht und selbst bis ½1 Uhr, so daß wir durchschnittlich nicht vor 1 Uhr früh — das ist 2 Uhr nach unsrer Zeit — ins Bett kommen. Statt der Theatervorstellung wird uns bisweilen eine Einladung zum dîner von der Wohnung fernhalten, und auch diese ziehen sich meist sehr in die Länge; ist aber einmal ein Abend unbesetzt, so liegt ein Berg von Büchern und Neuerscheinungen auf dem Tische, Theaterstücke in Versen, die man besser vor der Aufführung erst zu Hause durchliest. Am Sonntage nach dem Gottesdienst lockt die Besichtigung der herrlichen Kirchen und Baudenkmäler, sowie die wundervolle Umgebung von Paris, das Bois de Boulogne mit seinen Alleen und Rennplätzen, Versailles mit seinem unvergleichlichen Schlosse und dem Parke mit den Wasserkünsten, die einzig in der Welt sind, ein großartiger Überrest königlichen Glanzes aus längstvergangner Zeit; endlich Sèvres mit

seiner Porzellanmanufaktur, St. Cloud mit dem köstlichen Parke und der große Siegesbogen auf dem Sternplatze mit der unvergleichlichen Aussicht auf die prächtige Stadt, auf die Avenue des Champs Elysées et de la Grande Armée, ferner der Eiffelturm mit der herrlichen Fernsicht auf die Umgebung von Paris, die Katakomben, mit den Gebeinen von Millionen früherer Bewohner auf beiden Seiten der unterirdischen Gänge kunstvoll aufgeschichtet und mit Totenschädeln gekrönt, endlich die Schleusen, die égouts, in denen wir auf unterirdischer Bahn und auf Nachen die Geheimnisse der Tiefe ergründen können. Alles das aber, ich wiederhole es, sollte nur in Begleitung von Franzosen besichtigt werden, so daß bei allem Genusse der Natur- und Kunstschönheiten eine sprachliche Übung und Bereicherung nebenhergeht. Ein Gespräch knüpft man an, wo und wie es nur immer möglich ist. Es muß eine Kunst werden, sich mit Leuten aller Stände zu unterhalten, ohne lästig zu fallen und ohne immer nur zu fragen. An Gesprächsstoffen und Anknüpfungspunkten fehlt es wahrlich nicht, gleichviel ob wir uns im Kabinett des Ministers, auf der Impériale der Omnibusse, in einer Droschke, im Ascenseur des Eiffelturmes oder auf dem Schleusenkahne unter der Erde befinden. Doch will das alles überlegt, gelernt und geübt sein, wenn man nicht Mißtrauen erwecken will, besonders durch zu vieles Fragen. Ein kleines bon mot, eine witzige Bemerkung lockt den Franzosen viel eher zu einem Gespräche mit uns, als eine Frage, die er stets höflich beantwortet, aber die zu keiner Fortsetzung des Gesprächs führt.

Unter den Hilfsmitteln, die uns das Ausland zur Förderung des Sprachverständnisses bietet, nenne ich an erster Stelle die Gerichtshöfe. Hier ist meines Erachtens eine der besten Gelegenheiten geboten, Französisch sprechen zu hören; denn wenn uns die Zeugenaussagen die Dialekte der verschiedenen Provinzen Frankreichs zu Gehör bringen — ein geübtes Ohr wird sie bald zu unterscheiden vermögen und mit Spannung verfolgen —, so tritt uns in der Anklage des Staatsanwaltes und vor allem in den Plaidoyers, den Verteidigungsreden der Rechtsanwälte, das feinste Französisch entgegen, vorgetragen mit dem den Franzosen eigenen Feuer und allen Stimmodulationen des Affektes. Es ist der Gerichtshof eine der besten Schulen zur Bildung des Gehörs und er bietet den großen Vorzug, daß er jeden Tag, außer Sonntags, und zwar unentgeltlich, geöffnet ist. Die Zahl der fesselnden Fälle ist Legion; denn die Verbrechen nehmen in einer Stadt wie Paris beständig zu. Früher hatte man oft Gelegenheit, in der Morgue,[1]) der großen öffentlichen Leichenhalle hinter der Notre-Dame-Kirche, die furchtbar verstümmelte Leiche eines Ermordeten zu betrachten — sie wurde dort in Eistemperatur bis zur Rekognoszierung oft drei Monate lang ausgestellt und aufbewahrt, wie sie gefunden wurde —, und einen

1) Seit einiger Zeit abgeschafft.

Monat später konnte man im Gerichtssaale des großen Justizpalastes den Mörder und seine Mitschuldigen sehen, die der verdienten Strafe anheimfielen. Leider gestattet es der mir zugemessene Raum nicht, einige Proben von der überraschenden Beredsamkeit der französischen Anwälte zu geben. Ich habe oft ihre glänzende Rednergabe bewundert, zugleich aber auch Gelegenheit gehabt, zu sehen, welche Fülle von Lastern und Verbrechen, welcher Abgrund von Verworfenheit, welch unglaublicher Schmutz besonders bei den Ehescheidungen in dieser großen Stadt zu finden ist.

Nicht minder lehrreich als der Besuch der Gerichtsverhandlungen ist derjenige der Theater. Es gibt deren bekanntlich mehrere Dutzend. Mit Ausnahme des Théâtre Français und des Odéon leiden fast alle an dem Übelstande, daß dasselbe Stück Hunderte von Malen nacheinander aufgeführt wird, so daß man also gezwungen ist, fast alle Abende ein andres Schauspielhaus zu wählen.

Immerhin ist es ratsam, wöchentlich zwei- bis dreimal diese Stätten der Kunst zu besuchen, aus denen man reichen Gewinn in sprachlicher und künstlerischer Beziehung mit fortnehmen wird, zumal wenn man schriftliche Übungen an das Gehörte anknüpft und diese sorgfältig mit Nationalen bespricht.

Die Hauptquelle des Lernens aber auf einer Studienreise, die Schule, auf der man sein Können am besten erweitern und prüfen kann, ist die Schule. Hier hören wir auf jeden Fall fehlerfreies Französisch, da der Schüler, wenn er sich mangelhaft ausdrückt, verbessert wird. Hier begegnen wir der tadellosen Aussprache der Lehrer, sehen, mit welcher Sorgfalt die Muttersprache gelehrt wird, und haben nach der Stunde Gelegenheit, über Methode und Ziel des Unterrichts uns mit hochgebildeten Männern auszusprechen, es ist uns also selbst auch die oft so sehnlich gesuchte Gelegenheit zum Gedankenaustausch gegeben. Und wenn wir nun noch im stillen auf alle die Fragen, die im Laufe der Stunde gestellt werden, antworten, Vergleiche ziehen zwischen dem, was wir gesagt haben würden, und dem, was der Schüler gesagt hat und was der Lehrer als Bestes hinstellt, so ist hier eine fast unerschöpfliche Quelle des Lernens erschlossen, ganz abgesehen davon, daß sich uns vielleicht der gastliche Herd eines französischen Kollegen öffnet und wir Gelegenheit haben, einen Blick in das Familienleben unseres Nachbarvolkes zu tun, das sonst schwer fremden Augen geöffnet wird, und dort mit gebildeten Damen Verkehr zu pflegen, bei denen wir fast ausnahmslos eine glühende Vaterlandsliebe bewundern müssen.

Auch in volkswirtschaftlicher Beziehung ist der Besuch von Schulen für uns fesselnd.

Seit dem Anfange der 70er Jahre, nachdem der erste, blinde Haß verraucht war, hat das gebildete Frankreich, ohne es einzugestehen, nach Deutschland geblickt und hat alles nach deutschem Muster um-

geschaffen. Man richtete zunächst die allgemeine Wehrpflicht ein, die viel schwerer auf dem Lande lastet als auf uns; denn die radikalen Bestrebungen der Republikaner duldeten keinen Unterschied des Standes und der Bildung, der Freiwilligendienst ward abgeschafft, und auch die Gebildeten müssen jetzt dem Vaterlande drei Jahre mit der Waffe dienen.[1]) Und da ferner, wie man sagte, der deutsche Schulmeister ebenso wie der deutsche Soldat die großen Siege von 1870 gewonnen hatte, so wurde die Regierung vom Unterrichtsfieber erfaßt, man verdoppelte, ja vervielfältigte die Schulen und mit den Schulen die Universitäten, die deutsche Gelehrsamkeit, deutsche Kritik, deutsche Philosophie hielten einen Siegeszug durch Gallien gleich jenem, den vorher die deutschen Heere gehalten hatten. Jetzt sind nun die gelehrten Berufe in einer Weise überfüllt, daß auch nicht ein Plätzchen mehr frei ist, trotzdem man Tausende von militärischen und Zivilstellen geschaffen, um diese Hochflut von wissenschaftlich gebildeten Leuten abzuleiten. Es wirkt ferner erschwerend für die Versorgung der Bewerber, daß in Frankreich bei dem Wettbewerb um Anstellung der Frau, sogar der verheirateten Frau, gleiches Recht wie dem Manne eingeräumt wird; dadurch aber ist ein Ringen hervorgerufen worden, das wir noch nicht in diesem Umfange kennen. Eine Menge junger, hochgebildeter Leute wartet vergeblich auf Anstellung, andre erhalten Ämter, in denen sie genug Geld verdienen, um anständig Hungers sterben zu können, andre, die es gewagt haben, sich zu verheiraten, können keine Nachkommenschaft ernähren, und so entsteht jener Rückgang der Volksvermehrung, der Grundbedingung der Volkserhaltung und Volksverteidigung, der Frankreich bei jeder neuen Volkszählung in Schrecken setzt.

Diesen Übelständen nun wollte die Dominikanererziehungsanstalt des Père Didon in La Place bei Paris abhelfen, indem sie einen Teil der französischen Jugend von der Beamten- und der militärischen Laufbahn abzieht und sie praktischen Berufen zuführt. Sie will dem Lande eine neue Zukunft schaffen, indem sie tüchtige Kolonisten, Ackerbauer, Ingenieure, Techniker, Gewerbetreibende, Kaufleute und Finanzmänner erzieht, also Ziele verfolgt, die unsre Realschulen schon seit Jahrzehnten mit bestem Erfolge erreicht haben. Ob diese Anstalt noch besteht, kann ich nicht sagen, vielleicht ist sie wie so manche andre durch den Kulturkampf, die Weigerung, sich unter Staatskontrolle zu stellen, weggefegt worden.

Im Lycée Henri IV fesselte mich vor allem die Art, wie Professor Schürr den Schülern der 8. Klasse die Anfangsgründe des Deutschen beibrachte. Er legte zur Erwerbung einer guten Aussprache den Hauptwert aufs Singen, und es war in der Tat erstaunlich, wie gut die kleinen Burschen das Deutsch sprachen, wie schnell sie die Lieder lernten und mit welchem glühenden Eifer sie sangen. Man glaubte gar nicht in einer französischen Schule zu sein; denn obwohl sie erst $^1/_2$ Jahr Unterricht

1) Nach dem neuesten Wehrgesetze vom Jahre 1902 nur noch zwei Jahre.

gehabt hatten, sprach er lange Zeit nur Deutsch mit ihnen. Ich hörte sie nacheinander 8 Lieder singen, immer so, daß der erste Vers im Chore, der zweite von einem einzelnen Schüler gesungen wurde, bis das Lied zu Ende war; sie sangen:

1. Ha, ha, ha, der Winter der ist da.
2. Summ, summ, summ, Bienchen summ herum.
3. Alle Vögel sind schon da, alle Vöglein alle.
4. Hopp, hopp, hopp, Pferdchen lauf Galopp.
5. Fuchs, du hast die Gans gestohlen.
6. O Tannenbaum, o Tannenbaum.
7. Mit dem Pfeil, dem Bogen, durch Gebirg und Tal.
8. Des Morgens in der Frühe.

Die letztere Melodie lernten die Knaben in meiner Gegenwart singen, der Lehrer begleitete sie auf dem Klaviere, die Verse wurden kurz erklärt und waren für die nächste Stunde auswendig zu lernen. Daran schloß sich ein vollständig deutsch geführtes Gespräch über eine Anzahl Märchen und Geschichten, wie z. B. Dornröschen, die sie im Laufe des ersten Halbjahres gelesen hatten, ein großer Teil konnte diese Geschichten recht hübsch erzählen, obwohl sie nicht auswendig gelernt waren, wie ich wohl merkte, sondern nur in wiederholten Gesprächen durchgearbeitet, ein Verfahren, das viel mehr geübt werden sollte, als das viele Auswendiglernen von Fabeln und Märchen. Schließlich ward eines der Hoelzelschen Wandbilder hervorgeholt, und nun begann ein wirklich anregendes Gespräch, an dem alle teilnahmen, in das auch ich verwickelt wurde und das den Schluß der sehr fesselnden Lehrstunde bildete. Es fehlt mir leider die Zeit, um auch von dem Unterrichte in den Oberklassen zu erzählen, von der feinen Interpretation, die Professor Mensch zu der „Jungfrau von Orleans" gab, der fesselnden Art, wie Professor Lorber die Schüler im Lycée Stanislas, besonders die für die Kriegsschule in St. Cyr bestimmten, unterrichtete, sowie endlich von den ausgezeichneten deutschen Lehrkursen, die Professor Schweizer für Erwachsene abhielt. Das eine aber ging unwiderleglich aus allen Beobachtungen hervor, daß nämlich der Unterricht im Deutschen einen ganz bedeutenden Aufschwung an den französischen Schulen genommen hat, und zwar nicht bloß im enseignement moderne, sondern auch in den humanistischen Gymnasien; daß es bei der Aufnahme in St. Cyr für die zukünftigen Offiziere ein Hauptfaktor geworden ist, ohne den nicht mehr gerechnet werden kann, will ich nur beiläufig erwähnen.

Allein man begnügt sich mit den jetzigen Erfolgen nicht, sondern will noch mehr erreichen; denn man verhehlt sich nicht, daß bei drei- bis sechsstündigem Unterricht jede Woche immerhin nichts Vollkommenes verlangt werden kann. So werden denn — abgesehen von dem Schülerbriefwechsel, der zwischen französischen, deutschen und englischen Schülern eingerichtet ist — jährlich eine große Zahl Schüler der Ober-

klassen nach Deutschland geschickt, um in deutschen Familien während der 2 Monate langen Ferien weitere Übung im Deutschsprechen zu haben.

Zum Schlusse sei der Punkt erwähnt, der den Philologen am meisten fesseln wird, die sprachlichen Beobachtungen, die ich in der Zeit meines letzten Pariser Aufenthaltes gemacht habe. Zunächst möchte ich auf die Bewegung hinweisen, die dahin abzielt, die Rechtschreibung des Französischen umzugestalten. Diese Bewegung hat mit Recht immer weitere Kreise gezogen; denn ohne Zweifel ist die französische Orthographie so unregelmäßig und so unlogisch, daß nicht bloß dem Fremden, sondern auch dem französischen Schüler die Erlernung bedeutend erschwert wird. Es haben sich nun zwei Parteien gebildet, die eine, die Konservativen, verteidigen erbittert alles, was ihnen von den Vätern überliefert ist, und betrachten es als einen Frevel, wenn man das Wort Schlüssel clé statt clef schreibt. Sie sagen: „Wir haben es lernen müssen, anders zu schreiben, als man spricht, mögen es die nachkommenden Geschlechter auch lernen, die Fremden gehen uns nichts an!" Unter den Reformern aber sind auch wieder 2 Gruppen zu unterscheiden, eine extreme und eine gemäßigte. Die erstere verlangt, daß man genau so schreibt, wie man spricht, und daß für jede Sache ein besonderer, nicht zu verwechselnder Ausdruck geschaffen wird, mithin die Abschaffung aller sinnverwandten und lautgleichen Wörter. Daß hierdurch der Wortschatz bis ins Ungeheure anwachsen würde, haben sie sich jedenfalls selbst noch nicht klar gemacht. Die Gemäßigten, denen sich besonders der fremde Lehrer anschließen wird, verlangen nur Vereinfachung der Schreibweise und Ausmerzen alles Unlogischen. Das tatkräftige Vorgehen des Unterrichtsministers M. Leygues hat ja hierin unterdes Wandel geschafft und die meisten Wünsche der gemäßigten Reformer erfüllt.

Die Regel, daß der Accent tonique, d. i. der Nachdruck, stets auf der letzten vollen Silbe ruhe, trifft nach den lautphysiologischen Untersuchungen des Abbé Rousselot nur für die Einzelworte und für den ruhig gesprochenen Satz zu. Beim ausdrucksvollen Lesen und Sprechen hat dagegen die Regel zu gelten: Der Accent tonique ruht im französischen Satze auf der Silbe, die dem Sinne nach die wichtigste ist; für die Plaidoyers, für die Theater und die schwungvolle Predigt ist zweifellos diese Fassung zutreffend. Schon Legouvé in seiner „Art de la lecture" sagt, man müsse vor allem, ehe man lese, im Satze die „mots de valeur" suchen, die „Nachdrucksworte", die durch den Ton vor allen andern hervorzuheben seien. Hier wird vor allem der Phonograph zu befragen sein,[1]) ihm fällt nach meinem Dafürhalten die Entscheidung zu. Von Interesse war mir die Mitteilung eines aus Grenoble von einem Ferien-

1) Auch die verbesserten lautphysiologischen Apparate, wie sie Professor Hoffmann auf dem X. Neuphilologentage in Breslau vorführte, werden zur Lösung dieser Frage beitragen.

kurse heimkehrenden Kollegen, nach welcher der Professor für Phonetik an dieser Universität erklärt hatte: im Affekte betone man keinesfalls die letzte Silbe im mot de valeur, sondern bei den vokalisch anlautenden die zweite, bei konsonantisch anlautenden die erste Silbe. Also: c'est abóminable, aber c'est une chose térrible. Diese Beobachtung ist mir von einem Pariser Professor und einem jungen assistant aus Grenoble bestätigt worden.

Was ich von meiner vorletzten Studienreise aus Frankreich an sprachlichen Beobachtungen mit heimgebracht und in der ersten Auflage dieses Buches veröffentlicht hatte, ist gestrichen worden. Die neuern Ausgaben von Wörterbüchern enthalten fast alle diese Ausdrücke, die mir damals aufgefallen waren und die ich mir notiert hatte. Ein reiches Feld für neue Wörter und für symbolische Wendungen bieten die Werke Rostands (Cyrano de Bergerac) und Huysmans (la Cathédrale). Sie zeigen, wie die scheinbar starre Masse der Sprache beständig in Bewegung ist, flutend und wogend und immer neue Schätze aus der Tiefe der Volksseele emporhebend. Und wenn der einzelne, der hinausfährt auf diese Flut und sein Netz auswirft, auch nur kargen Fang mit heimbringt, so wird, falls die Hunderte, die jährlich zu gleichem Tun hinausziehen, die Ergebnisse ihrer Arbeit zusammenstellen, wie dies jetzt wohl stets geschieht, ein Gesamtbild entstehen, das nutzbringend auch für die wirkt, die, wenn ich im Bilde bleiben darf, am Ufer stehen und oft sehnsüchtigen Auges dem Scheidenden nachschauen.[1])

1) Als hervorragende Arbeiten über nutzbringende Verwendung des Auslandaufenthaltes sind die Werke von Professor Hartmann, Reiseerinnerungen eines Neuphilologen, Leipzig, Stolte, sowie Rossmann, Handbuch für einen Studienaufenthalt im französischen Sprachgebiet, Marburg, Elwert, ferner Wolf, ein Semester in Frankreich, Berlin, Weidmann; desgl. eine Anzahl Berichte in den Neueren Sprachen.

II. Die Arbeit des Neuphilologen.

a) Disziplin.

Als erste Bedingung einer erfolgreichen Tätigkeit des Lehrers ist eine straffe Disziplin hinzustellen. Nicht durch rauhes Anfahren und durch Strafen ist diese in der Hauptsache zu erreichen, diese beiden Mittel müssen in Reserve bleiben für die außerordentlichen Fälle, die Arbeit am eignen Ich ist in erster Linie erforderlich. Wenn der Lehrer das gute Beispiel gibt, zu jeder Stunde tadellos vorbereitet kommt, keine Minute in der Klasse ungenutzt verstreichen läßt, alle wissenschaftlichen Fragen des Schülers schnell und sachgemäß beantwortet, so daß er dem Schüler der Inbegriff alles Wissens ist, höher stehend als jegliches Lexikon, wenn er zur rechten Zeit lobt und tadelt und in seiner Haltung selbst sich nie vernachlässigt, dann werden sie sehr bald zu ihm aufschauen, ihm nacheifern, ihm Freude zu machen suchen. Ich habe Kollegen gekannt, vor denen die Klasse zitterte, und doch waren ihre Erfolge gering, unter der Fuchtel gedeiht das Denken nicht, und wenn nicht zu dem Respekt sich ein wenig Liebe oder Verehrung gesellt, dann wird ein Frondienst fertig, der nichts Gutes oder Dauerndes zeitigen kann. Gar zu leicht tritt dann anstatt Liebe zur Arbeit der Haß gegen das Arbeiten ein, der allerdings durch die Furcht vor dem Lehrer eine Zeitlang unterdrückt werden kann, der aber aufflammt, sobald die drückende Schullast abgeworfen ist. Ich habe Abiturienten einer hervorragenden Schule gekannt, die auf meine Frage, was sie wohl nach bestandener Prüfung tun würden, antworteten: „das erste ist unsere Bücher zu verbrennen". Sie wurden durch den Betrieb des Unterrichts an ihrer Schule direkt von der wissenschaftlichen Arbeit hinweg in praktische Berufe getrieben.

Anderseits gibt es unter den Lehrern Johannesnaturen, die jede Unart, allen Unfleiß mit dem Mantel der christlichen Liebe zudecken wollen, auch das ist verkehrt.

Unfleiß und Unart müssen bekämpft werden, selbst durch Strenge, wenn Ermahnung nichts fruchtet; denn die Schule ist nicht bloß Bildungs-, sondern auch Erziehungsanstalt und nur wenn sie beides ist, wird sie das Bollwerk der deutschen Nation sein, auf das sich diese stützen kann mit gleichem Vertrauen wie auf sein Heer und seine Marine.

Ich glaube, daß ein großer Teil der Fälle von Unaufmerksamkeit, Ungehorsam, Unfleiß, Spielerei und sonstiger disziplineller Vergehen auf nicht gehörige Ausnutzung der Stunden seitens des Lehrers zurückzuführen ist. Wenn der Lehrende die Unterrichtsstunde fesselnd gestaltet, von Anfang bis zu Ende selbst tätig ist, wenn er die Klasse scharf im Auge behält, sich nicht bloß immer hinter dem Katheder befindet, dann kommt der Schüler gewiß nicht auf Abwege. Das Vorbild des Lehrers spannt die Knaben an, „ein gutes Beispiel weckt Nacheiferung!" Wenn aber den Knaben zugemutet wird, ganze Stunden deutsche, zusammenhanglose Sätze ins Französische oder Englische zu übersetzen, wenn ihnen durch maßlos lange Hausarbeiten die freie Zeit am Nachmittag noch geraubt oder beschnitten wird, dann ist es kein Wunder, daß sich bei allen ein stiller Trotz, bei den Kecken und Übermütigen aber das Verlangen regt, sich an dem Peiniger zu rächen, ihn zu quälen oder ihm passiven Widerstand zu leisten, je nachdem er seinem Charakter nach furchtsam oder zu fürchten ist.

b) Hausarbeit, Überbürdung.

Mit diesem Kapitel berühre ich einen Punkt, der zu bittern Klagen über unsre moderne Schule geführt hat; leider nicht mit Unrecht.

Auch hier ist bei den neuern Sprachen zunächst die alte grammatisierende Methode vor Gericht zu ziehen und für mancherlei Überbürdung verantwortlich zu machen. Einmal, weil infolge der Einrichtung der Lehrbücher ein unsinnig großer und zusammenhangloser Vokabelschatz auswendig gelernt werden mußte, und sodann, weil fast für jede Stunde eine Anzahl Sätze in die fremde Sprache zu übersetzen war. Hier hat die Reformmethode erlösend eingegriffen, wenigstens beim Anfangsunterrichte. Da ist die Arbeit in der Stunde alles; zu häuslicher Tätigkeit gelangt man früh genug. Ah, wie die kleinen Burschen daran gehen, wenn sie gemeinsam mit dem Lehrer lernen und zu Hause nur ein paar Vokabeln zu wiederholen haben! Wie frisch sie in der Stunde sind, wenn der Nachmittag dem Spiele gehört hat und die Lungen sich voll Sauerstoff gesogen haben! Sobald die schriftlichen Übungen beginnen — und je höher die Knaben in den Klassen aufrücken, um so mehr steigert sich die Hausarbeit —, dann ist es Aufgabe des Klassenlehrers, darüber zu wachen, daß sie nicht zu drückend werden. Man hat verschiedene Mittel ersonnen, um der Klage wegen Überbürdung zu begegnen. Meines Erachtens ist nur eins wohlerprobt und als praktisch befunden worden; das ist die Beschränkung der Hausarbeiten in allen Fächern auf 30 Minuten in den Unter- und Mittelklassen, auf 40—45 Minuten in den Oberklassen. Da im Durchschnitt jeden Tag eine Vorbereitung auf 4—5 wissenschaftliche Fächer nötig ist, so ergibt sich eine Arbeitszeit von 2—2½ Stunden in den Unter-, 3—3½ Stunden

in den Oberklassen. Oft wird für Deutsch und Religion nichts vorzubereiten sein, dann wird Zeit gewonnen für thèmes, exercises, freie französische und englische Arbeiten und den deutschen Aufsatz. Da letztere drei Arten von Arbeiten, ebenso wie die mathematische Hausarbeit nur einmal im Monat verlangt werden, so können für sie auch einmal ein paar Stunden Arbeit am Sonntage oder in den Abendstunden eingesetzt werden. Im übrigen dürfte der Abend zu wissenschaftlicher Arbeit nur dann verwendet werden, wenn der Nachmittag der Bewegung in frischer Luft gewidmet war.

Um den Erfolg der eben erwähnten Maßregel gegen die Überbürdung zu sichern, ist eine genaue tägliche Kontrolle der Aufgaben durch den Ordinarius oder Klassenlehrer erforderlich. Zu diesem Zwecke werden alle Aufgaben in ein Klassenaufgabenbuch, das auf dem Katheder liegt oder in den Händen des Klassenersten ist, eingetragen und vom Ordinarius geprüft. Dieser hat auch darüber zu wachen, daß die Abgabe zweier größerer schriftlicher Hausarbeiten, wie des deutschen und des freien französischen Aufsatzes, möglichst nicht in eine Woche, auf keinen Fall auf einen Tag fällt, sonst tritt eben jene Versündigung an Geist und Körper des Schülers ein, die zu Nachtarbeit bis zu frühen Morgenstunden führt. Es werden natürlich immer einige Herren Zeter schreien über eine solche Maßregel, sie werden sie als eine Vergewaltigung des Lehrers, als eine Beschränkung der Freiheit, eine Hemmung des Wissens- und Arbeitsdranges des Schülers hinstellen. Immerhin, die Gesundheit unsrer Schüler ist mehr wert als die Mißstimmung solcher unzufriedener Elemente, meist Herren, die nicht selbst Söhne daheim bei der Arbeit haben sitzen sehen und das richtige Maß für die Hausaufgaben entweder noch nicht gewonnen haben, wenn sie zu jung sind, oder es verloren haben, wenn sie alt geworden. Solche Herren müßten vor allem an Internaten, Fürstenschulen, Kadettenkorps, Seminarien usw. angestellt werden, wo die strenge, wohlerprobte Hausordnung eine ganz bestimmte Arbeitszeit vorschreibt und die Knaben zu bestimmter Stunde zu Bett gehen müssen, damit ihnen 8—9 Stunden Schlaf gesichert sind. An solchen Internaten arbeitet man unter Aufsicht des Hebdomadars oder des Lehrers, der den Wochendienst hat. Wenn eine Aufgabe nicht hat ganz gefertigt werden können, so bestätigt er, daß die Knaben die Arbeitszeit richtig ausgenutzt haben, daß aber die Aufgabe des betreffenden Lehrers zu groß gewesen, um sie in der gesetzlich erlaubten Zeit zu vollenden. Damit ist von selbst ein Korrektiv für zu große Hausaufgaben gegeben, das bei den freien Schulen fehlt. Wenn jedoch der blinde Eifer des Lehrers die Knaben dauernd überbürdet, so hilft sich der Bedrängte dadurch, daß er verbotene Mittel zur Anfertigung der Arbeiten benutzt. Er schreibt entweder von einem besseren Schüler ab oder er braucht verbotene Übersetzungen und dergleichen. Statt also die Schüler zu fleißigen, wahrheitsliebenden Menschen zu erziehen,

macht man sie zu Betrügern. Das ist in moralischer Beziehung die große Gefahr der Überbürdung unsrer Jugend. Für die ehrlichen unter den Knaben besteht diese Gefahr nicht, dafür tritt die körperliche Schädigung ein, und diese ist im Interesse der Wehrkraft unsres Volkes nicht minder zu bekämpfen; denn wir haben nicht nur eine wissenschaftlich tüchtige, sondern auch eine waffenfähige Jugend zu erziehen. Auge und Lunge aber werden durch zu vieles Sitzen und durch Arbeit bei Lampenlicht empfindlich geschädigt. Denjenigen, die nicht genug an der Hausaufgabe haben und deren Eltern nichts dagegen einwenden, ist es ja unbenommen, nach Vollendung der Hausarbeit weiter zu arbeiten. Aber bei der Abmessung der Hausarbeit muß auf die Mittel- und Schwachbegabten als den größern Prozentsatz gebührend Rücksicht genommen werden. Bringen wir unsre Jugend dahin, daß sie die Fähigkeit zur geistigen Arbeit und die Lust an der Arbeit nebst einem frischen, gesunden Körper mit von der Schule fortnimmt, dann kommt es auf ein kleines Plus oder Minus an positiven Kenntnissen, die ja doch bald durch das Spezialstudium in Vergessenheit geraten, nicht an. Wir haben damit zugleich ein Geschlecht herangebildet, das seine Schule liebt und ihr eine dauernde dankbare Erinnerung bewahrt.

c) Ziel des Unterrichts.

Die Ziele des Unterrichts sind in den modernen Sprachen je nach der Schulgattung verschieden. In den Volksschulen soll und wird das Französische wie das Englische, welch letzteres mehr und mehr auch in diesen Schulen Eingang findet, besonders in Ländern plattdeutscher Zunge, sowie in den großen Handels- und Verkehrszentren, über die Kenntnis der Laut- und Formenlehre, sowie der wichtigsten Regeln der Syntax, Erwerbung eines Wortschatzes, der die Bedürfnisse des täglichen Lebens umfaßt, nicht hinauskommen. Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche und umgekehrt, Abfassung kleiner freier Arbeiten im Anschlusse an Gelesenes, Lektüre kürzerer anregender Stücke erzählenden, beschreibenden und geschichtlichen Inhalts aus einem guten französischen oder englischen Lesebuche, dazu etwas Konversationsgeschick und die Fähigkeit, einen leichten englischen oder französischen Brief zu schreiben, das wird füglich das Höchste sein, was in diesen Schulen erstrebt werden kann.

An den Realschulen und höheren Töchterschulen, an denen die modernen Fremdsprachen zugleich die logische Schulung des Geistes bewirken sollen, wird neben der Laut- und Formenlehre auch die etwas verkürzte Syntax zu lehren sein, die Methode wird infolge dieser Aufgabe, an Realschulen wenigstens, mehr den älteren grammatisierenden Weg beibehalten, während die Mädchenschulen, infolge der besonderen Begabung der Schülerinnen, der Konversation einen hervorragenden Platz zuweisen

dürfen und die Lektüre, besonders moderner Schriftsteller, ziemlich weitgehend treiben können.

Das Gymnasium wird auf die praktische Verwertung des Französischen und Englischen weniger Gewicht legen können infolge der sehr beschränkten Stundenzahl, die diesen Fächern zugewiesen sind. In Konversation und freier Arbeit sind hier natürlich nicht dieselben Erfolge zu erzielen wie an den beiden anderen neunklassigen Anstalten. Dagegen ist bei ihnen die Fähigkeit für erstaunlich schwierige Übersetzungen und ein ausgezeichnetes Schriftstellerverständnis zu finden. Für beides sind die Gymnasien in besonders bevorzugter Lage einmal durch die hervorragend begabten Elemente, die sie besuchen, und sodann durch die Lektüre der schweren Schriftsteller, welche die altklassischen Sprachen aufweisen.

Die höchsten Anforderungen können zweifelsohne an die Oberrealschulen und die Realgymnasien sowie an die Lyceen und Studienanstalten für Mädchen gestellt werden. Hier haben die neueren Sprachen eine herrschende Stellung, hier können die Ziele bis zu den höchsten an einer Schule möglichen Anforderungen emporgehoben werden. Ich will daher im folgenden die Erreichung der Ziele eines Realgymnasiums und einer Oberrealschule behandeln; es läßt sich daraus ohne Schwierigkeit erkennen, was zur Erreichung der niederen Ziele nötig ist.

III. Lehrmethoden.

Der Wert der einzelnen Methoden des Unterrichts wird von den Anhängern einer jeden hochgepriesen, von den Gegnern herabgesetzt. Ich will versuchen, in folgendem eine unparteiische Würdigung jeder einzelnen Unterrichtsart zu geben, um mich schließlich eingehender mit der Art zu beschäftigen, die gewöhnlich als vermittelnde Methode bezeichnet wird und auf der die Lehrbücher von Boerner, Johannesson, Rehrmann-Püttmann für Französisch und meine eigenen für Englisch aufgebaut sind.

Mangel an Grammatiken scheint nie vorhanden gewesen zu sein. Professor Stengel führt in seinem „chronologischen Verzeichnisse französischer Grammatiken vom Ende des 14. bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts" (Oppeln 1890 bei Frank [Maske]) über 600 derartiger Bücher auf. Die älteste gedruckte französische Grammatik ist von einem Engländer, John Palsgrave, 1530 in London verfaßt worden. Geschriebene französische Grammatiken in Frankreich gab es aber schon seit dem 12. Jahrhundert. Das erste Lehrbuch für das Englische erschien 1580 und ist von William Bullokar verfaßt (Bref Grammar for English). wenn man Mulcasters 1552 veröffentlichtes Lehrbuch „The first part of the Elementarie, which entreateth chiefflie of the right writing of our English Tong" nicht als die erste ansehen will.[1])

Der Betrieb der neueren Sprachen war zunächst, zumal im Französischen, vollständig dem Vorbilde der klassischen Sprachen nachgeahmt. Wenn dies auch in bezug auf formale Bildung von einigem Werte sein mochte, so stand doch eine solche Lehrmethode in vollständigem Widerspruche zu der Eigenart des Französischen und Englischen als lebender Sprachen und konnte deshalb keine befriedigenden Ergebnisse erzielen. Diesen Charakter des Französischen erfaßte zuerst Meidinger („Praktische französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann"). Der Titel erinnert ganz an die Erzeugnisse neuester Zeit (Englisch in 24 Stunden!). Meidingers Grundsatz war, dem Schüler die Sache möglichst

1) Für weitere Information auf diesem Gebiete sei auf Elzes „Grundriß", sowie auf Wendts ausgezeichnete Enzyklopädie der französischen und der englischen Sprache verwiesen. Die Arbeiten Wendts sind eine wahre Fundgrube in dieser Beziehung.

zu erleichtern, daher gab er in einer Unzahl von Fußnoten zunächst das, was noch nicht dagewesen war — das wäre pädagogisch haltbar, obwohl es besser noch nicht hätte vorkommen sollen —, und sodann alles Schwere; damit aber täuschte er die Lernenden über ihre positiven Kenntnisse oder ihr wirkliches Können. Sie waren an das Buch gefesselt und ohne dasselbe hilflos! Das Schwächste aber und Angreifbarste an dem Buche sind — abgesehen von groben Fehlern in den Regeln der Syntax — die geradezu entsetzlich faden, unvollständigen und zusammenhanglosen Einzelsätze. Auch Seidenstückers und Ahns Grammatiken, die Nachfolger der Meidingerschen, leiden fast an denselben Mängeln, doch herrscht wenigstens der vollständige Einzelsatz vor, es bleibt aber inhaltlich derselbe reizlose, bunt zusammengewürfelte Übersetzungsstoff wie bei Meidinger. Daß das Ahnsche Buch trotzdem die beispiellose Zahl von über 200 Auflagen erreicht hat, dankt es einzig dem Umstande, daß es leicht ist.

Die geringe Kenntnis der Sprache, die nach den Meidingerschen, sowie den Seidenstücker-Ahnschen Lehrbüchern erreicht wurde, führte nun den zweiten Wechsel in der Methode herbei, ein Wechsel, wie ihn Locke und Pestalozzi, nur nach ganz andrer Richtung hin, längst gefordert hatten. Sie wollten, daß die Fremdsprache nach Art der Muttersprache erlernt würde. Es ward nun einmal das Interlinearsystem eingeführt nach dem Muster von Robertson, anderseits stellte man als Hauptziel des Unterrichts das Sprechen hin. Dies sollte auf rein mechanischem Wege so rasch als möglich durch Auswendiglernen von öfter vorkommenden Redewendungen und Wörtern sowie ganzen Stücken erreicht werden; Grammatik war fortan ein überwundener Standpunkt.

a) Das Maîtresystem.

Der Mangel an wirklichen Neuphilologen war schuld an der Entwicklung, die diese neue Methode nahm. Es wurde der Unterricht hauptsächlich von nationalen Franzosen, selten Engländern, von oft zweifelhafter Vorbildung, in den seltensten Fällen von geprüften nationalen Lehrern erteilt.

Sie bildeten das sogenannte Maître- oder Sprachmeistersystem heraus, das auch bisweilen den wenig schmeichelhaften Namen Bonnensystem erhielt und das in der Hauptsache auf das Parlieren hinauslief. Diese maitres waren häufig der deutschen Sprache gar nicht mächtig, sie machten bei einer Übersetzung meist ganz grobe Fehler und setzten sich dadurch in den Augen der Schüler herunter, wenn sie sich nicht gar lächerlich machten. Die französische Stunde war infolgedessen minderwertig, sie wurde zu allerhand Allotria benutzt. Hier zeigte sich einmal der Mangel an Disziplin, der bei den fremden Herren bis auf wenig Aus-

nahmen herrschte und sodann das drückende, Lehrer, Lehrertum und Lehrfach Herabsetzende eines sogenannten Nebenfaches, in dem man nichts zu leisten brauchte und doch versetzt wurde.

b) Die grammatisierende Methode.

Mit diesen unwürdigen Zuständen räumte die nun eintretende grammatisierende, synthetische oder deduktive Methode gründlich auf und dies Verdienst der viel geschmähten Lehrart möchte ich besonders betonen. Sie hat die neuern Fremdsprachen auf das Niveau wirklicher Unterrichtsfächer erhoben, dafür müssen wir ihr immer dankbar sein. Ohne diese Zwischenstufe wäre der jetzige Stand des Unterrichts in den neuern Fremdsprachen nicht erreichbar gewesen. Die Vertreter dieser Lehrart waren vor allem Mager (Französisches Elementarwerk) und Plötz, Schulgrammatik der französischen Sprache. Die Grundsätze, nach denen Mager verfuhr, und die zum Teil auf Herbartschen[1]) und Pestalozzischen Forderungen beruhten, sind zum Teil höchst beachtenswert und bilden einen wesentlichen Fortschritt gegenüber den ersten sich ganz eng an das Lateinische und Griechische anschließenden Grammatiken. Immerhin folgten sie noch viel zu sehr dem Muster der klassischen Sprachen. Vor allem legten sie auf den mündlichen Gebrauch der modernen Sprache viel zu wenig oder gar kein Gewicht und betonten grammatische Feinheiten und Regeln, die oft nur einmal in irgendeinem Schriftsteller vorkommen.

Neben dem weitgehenden grammatischen Betriebe oder vielleicht als Folge davon bildete sich nun das Übersetzungssystem heraus, das allerdings recht bequem für den Lehrer ist, aber dem Geiste der neuern Fremdsprachen gerade zuwiderläuft. Zunächst, indem man zuerst die Regel bespricht und dann Sätze aus dem Deutschen in die fremde Sprache übersetzen läßt — ganz gleich, ob dies tote oder lebende Sprachen sind —, läßt man Kinder, denn dies sind doch unsre Sextaner bis Quartaner noch, sprachschöpferisch auftreten. Sie sollen nach einem oder zwei Beispielsätzen plötzlich eine Unzahl (manche Lektionen umfassen ja ganze Seiten Übersetzungen aus dem Deutschen) deutscher Sätze in die fremde Sprache übertragen. Statt den Kindern erst das von Nationalen verfaßte Französisch oder Englisch zu geben, und aus dem tadellosen fremden Satze die Regeln des Sprachbaues zu erkennen, sollen sie nach einer abstrakten Regel plötzlich in einer fremden Sprache schreiben, beziehentlich reden, einer Sprache, von deren Grundgesetzen sie noch nicht die geringste Ahnung haben! Das alles ginge noch, wenn es sich beim Satze nur um die eine Regel handelt, die aber umfaßt oft nur ein Wort, der Satz aber hat deren 10—20 und noch mehr. Hierin liegt das

1) „Das Auswendiglernen darf nie das Erste sein!"

Verkehrte dieses alten Sprachbetriebes. Ich freue mich, sagen zu können, daß das Reformgymnasium für die alten, das Reformrealgymnasium für die neuen Sprachen mit dieser alten Übersetzungsmethode gebrochen und die neue imitative oder induktive Methode eingeführt hat.

Ist in den Unterklassen also das System schon verkehrt, so steigert sich diese Verkehrtheit in den oberen Klassen immer mehr. Man verlangt dort z. B. Übersetzungen deutscher Dramen ins Französische und Englische, man sucht die schwierigsten Kapitel aus den schwierigsten deutschen Schriftstellern heraus, die ein eingeborener Franzose und Engländer, der Deutsch kann, nur mit großer Mühe in seine Muttersprache übersetzen könnte, und läßt sie halberwachsene, daher auch geistig erst halbreife Menschen ins Französische und Englische übersetzen. Was für Französisch dabei herauskommen muß, leuchtet jedem Unbefangenen ein und darin liegt das Gefährliche und Schädliche dieser Methode. Anstatt das Richtige zunächst zu zeigen und es nachbilden zu lassen, läßt sie Neues, aber leider häufig Falsches schaffen, und dies Falsche, dieses Irrtümliche wieder zu beseitigen kostet endlose Mühe, wenn es überhaupt wieder beseitigt werden kann. Was für Verkehrtheiten werden bei mangelnder Wortkenntnis, die immer vorhanden ist, durch die sogenannten „Umschreibungen" geschaffen! Der Mangel an Kenntnis der Synonymen ruft oft Übersetzungen mit ganz verdrehtem, dem Nationalen jedenfalls ganz unverständlichem Sinne hervor. Ein andrer wunder Punkt der Übersetzungsmethode ist der Mangel an Vokabeln für die einzelnen Übersetzungsstücke. Und ist selbst ein ad hoc vom Lehrer verfaßtes Vokabelverzeichnis vorhanden und läßt man diese Vokabeln auch auswendig lernen, so ist das eine nutzlose Erschwerung der Arbeiten des Schülers; denn, da die Worte zusammenhanglos sind, so werden sie „tant bien que mal", „in futuram oblivionem" eingeprägt. Aber bequem ist die Methode; man gibt einfach so und so viele Vokabeln zu lernen und so und so viel Zeilen zu übersetzen auf (zu Hause natürlich!) und damit ist der Junge oder junge Mann beschäftigt. Daß ihm dieses geistlose Übersetzen, dieses Einpauken zusammenhangloser Vokabeln zum Ekel wird, ist ganz gleichgültig. Der Lehrer hat es ja doch bequem, er fragt die Vokabeln einfach ab (ein geistvoller Zeitvertreib!), er läßt die Sätze vorlesen, gibt die nötige Korrektur und die Stunde ist vorbei. Was tut's, daß die Knaben in gähnender Langeweile dagesessen, daß sie nur die Furcht vor der Strafgewalt des Lehrers abgehalten hat, Zeichen dieses Gelangweiltseins sehen zu lassen, daß sie das Fach hassen mit seinen schweren Aufgaben und der Unfähigkeit der Klasse, ihr Können irgendwie praktisch zu betätigen! Nicht fünf Worte können sie frei sprechen, und würden in Frankreich verhungern, wenn es keine Zeichensprache gäbe.

c) Die Reform.

Wie die grammatische Methode uns von der Ziel- und Regellosigkeit des Maîtresystems befreite, so erlöste uns die Reform von der Starrheit, in die das grammatisierende System verfallen war. Man hat die Reformmethode auch die direkte, nachahmende, analytische oder induktive Methode genannt im Gegensatze zu der alten grammatisierenden, synthetischen oder deduktiven Art, in der die Sprache aus oder nach der Regel gebildet, deduziert wurde. Während die Anfänger der alten Methode ihre Schüler sprachschöpferisch auftreten ließen, stellten die Reformer den Grundsatz auf, daß man im Unterrichten der neuern Sprachen nur nachahmend, imitativ, vorgehen könnte. Sie stellt die Lektüre zusammenhängender, in tadellosem Englisch oder Französisch geschriebener Stücke in den Mittelpunkt und verlangt den mündlichen Gebrauch der Fremdsprache beinahe von der ersten Stunde ab, während der schriftliche Gebrauch sich mit der Zeit angliedert. Die freie mündliche und schriftliche Beherrschung der Sprache ist ihr Endziel. Sie will den Gebrauch der Muttersprache gänzlich aus dem Unterrichte verbannt wissen und bekämpft mit Heftigkeit den Grundsatz, der beim Betriebe alter Fremdsprachen befolgt wird, daß vermittelst der fremden Sprache die Muttersprache gelernt werde. Darum vermeidet sie auch die Übersetzung aus der fremden in die Muttersprache und umgekehrt und macht die Probe auf das Verständnis des in der fremden Sprache Gelesenen durch Rekapitulierung in der fremden Sprache, durch Frage und Antwort über das Gelesene, bei Gedichten durch Erzählung des Inhaltes in Prosa. Der Anschauungsunterricht, das Bild, ward mit Vorliebe in den Sprachunterricht hereingezogen und brachte eine recht erfrischende, dankenswerte Abwechslung. Zugleich bot er zu Gesprächen wie Aufsätzen reichen Stoff.

Das Verdienst der Reformer um die Hebung des Unterrichtes ist unbestritten groß. Es zog mit ihrer Methode neues Leben und Sonnenschein in die Stunden ein. Ein frischer Zug ging durch alles hindurch, was sie anfaßten. Daß diese Methode nicht zur allgemein herrschenden ward, lag einmal daran, daß die Anforderungen an Lehrer und Schüler zu groß waren. Ein Teil der bisher nur auf Universitäten ausgebildeten Herren, die nicht im Auslande gewesen waren, verfügten nicht über eine so umfassende praktische Kenntnis der fremden Sprachen, wie sie die Methode erheischt, zumal in Oberklassen, wo der freie Aufsatz die höchsten Anforderungen an den gewissenhaften Lehrer stellt. Auch war die Anstrengung, die den Herren in der Stunde zugemutet wurde, zu groß; es lag damit die Gefahr nahe, daß die Arbeitskraft zu rasch verbraucht und nervöse Erscheinungen bedenklicher Art hervorgerufen wurden, was weder im Interesse des Staates noch der Schüler, noch viel weniger des Lehrers sein konnte. Aber auch die Schüler konnten nur zum Teil

diesen neuen großen Anforderungen genügen, die langsamen, aber im übrigen soliden Elemente kamen besonders im mündlichen Gebrauche der Sprache nicht mit fort. Auch zeigte sich, daß die Ansammlung eines Vokabelschatzes und eines festen grammatischen Besitzes sehr umständlich und langwierig war, und so entstand die Methode, die das Beste der alten synthetischen Art mit den Vorzügen der analytischen oder induktiven Methode vereinigt, die vermittelnde Methode. Auch sie führt zum freien mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache, soweit überhaupt auf der Schule von freiem Gebrauche, von einer Beherrschung der Sprache die Rede sein kann; denn selbst in der Muttersprache kann sich nicht jeder Abiturient, nein, nicht einmal jeder Erwachsene ganz geläufig ausdrücken, es fehlt vielen die Gewandtheit der Rede in der Muttersprache, wie kann man sie dann in der Fremdsprache erwarten?

d) Die vermittelnde Methode.

Die vermittelnde Methode setzt ebenfalls mit dem Betriebe der Sprache in imitativer Weise ein. Sie stellt das zusammenhängende französische und englische Stück in den Mittelpunkt des Unterrichtes, gibt aber, gleichsam als Probe auf das im Musterstück Gelernte, eine Übersetzung aus dem Deutschen in die fremde Sprache, die aber über den gleichen Gegenstand handelt und keinen neuen Vokabelschatz als den, der für das fremdsprachliche Stück nötig war, erheischt, eine wichtige Neuerung, die eine Zersplitterung der Kraft vermeidet und Vertiefung des Gelernten zur Folge hat. Außerdem sind in das französische, beziehentlich englische Stück stets eine bestimmte Anzahl Regeln verwebt (fragendes, bezügliches, rückbezügliches, persönliches, hinzeigendes Fürwort, Gebrauch und Wegfall des Artikels, Akkusativ und Infinitiv, Gerundium usw.), so daß im Laufe eines Jahres ein ganz bestimmtes grammatisches Pensum durchgenommen wird. Der Hauptfortschritt dieser Methode aber besteht darin, daß die zusammenhängenden Stücke nach streng systematischem Plane so gebaut sind, daß sie dem Schüler zunächst den Vokabelschatz für alles zum täglichen Leben Nötige beibringen, ihn mit seiner Umgebung vertraut machen, während sie in den Oberstufen des Lehrbuches ihn in das fremde Land führen und ihm aus Geschichte und Geographie des Landes, seiner Literatur, den Sitten und Gebräuchen seiner Bewohner das Wichtigste vermitteln, so daß er gleichsam die fremde Sprache lernt, wie einer, der im Auslande weilt. Keine Lektion darf außerdem verlassen werden, auch wenn der gebotene Übungsstoff schriftlich und mündlich durchgearbeitet ist, ohne daß in einem Gespräch zwischen Lehrer und Schülern oder zwischen den Schülern der Inhalt der Lektion und vor allem der Vokabelschatz noch einmal verwendet und dadurch gleichsam die Probe auf die Beherrschung des neuen Vokabelschatzes (in jeder Lektion ein neuer Gesprächsgegenstand) gemacht ist.

So schreitet die Aneignung eines systematisch geordneten Vokabelschatzes wie diejenige eines soliden grammatischen Wissens Hand in Hand gleichmäßig vorwärts. Das sinnlose Auswendiglernen von Vokabeln für ganz heterogene Sätze fällt weg, der Einzelsatz ist bis auf wenige Fälle aus dem Lehrbuche verbannt. Erfreulicherweise ist der Streit, der bis vor einigen Jahren um den Wert der verschiedenen Methoden tobte, nun als beigelegt zu betrachten. Die Verhandlungen des Kölner Allgemeinen Neuphilologentages mit ihrem versöhnlichen Tone haben hierin Gutes gestiftet und viel zur friedlichen Lösung der Frage beigetragen. Man kann sagen, die Angelegenheit steht jetzt so, daß jedem Lehrer individuelle Freiheit in bezug auf die Methode, nach der er lehren will, gelassen ist. Man hat erkannt, daß jede Methode ihre Vorteile, jede ihre Mängel hat und daß ein geschickter und für seine Sache begeisterter Lehrer schließlich mit jeder Methode Gutes erreichen kann. Ohne Zweifel haben Reformer und Vermittler in dem jahrelangen Kampfe viel Boden gewonnen, die preußischen Ausführungsbestimmungen zu dem Erlasse vom 18. August 1908 über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens stehen ganz auf dem Boden des Fortschrittes. In Bayern dagegen findet ein zähes Festhalten an der alten Methode statt. Die beste Aufklärung über den Wert jeder einzelnen Unterrichtsart verschaffen sich die Herren Kollegen und Frl. Kolleginnen selbst, indem sie gegenseitig beieinander hospitieren. Es besteht leider gegen diese Art der Weiterbildung, die ich aus nunmehr 33jähriger Erfahrung als eine der wirksamsten und anregendsten erkannt habe, ein ganz unbegründetes Vorurteil. Hier gilt vor allem das alte dictum, 'Exempla docent'. Ich habe dienstlich öfters in allen Klassen und in allen Fächern dem Unterrichte beizuwohnen. Wie oft gehe ich da wirklich erhoben aus der Stunde, wie oft sage ich mir: „Wenn doch die Kollegen diese hervorragende Leistung hätten mit anhören können!" Man lernt natürlich nach zwei Seiten, einmal wie man es machen soll, zum andern aber auch, wie man nicht unterrichten darf. Wie nutzbringend wirkt dann eine Aussprache der Fachkollegen untereinander! Natürlich muß Eintracht unter den Kollegen herrschen, eine feste Hand muß die Zügel der Schule führen, sonst kann eine schon bestehende Meinungsverschiedenheit zur Verfeindung und Spaltung im Kollegium führen. Wenn die neidlose Anerkennung des Erfolges, freundliche und sachliche Besprechung der abweichenden Ansichten erfolgt, dann wird gegenseitiges Hospitieren immer segensreich sein.

IV. Lehrgang.

a) Aussprache.

Französisch. Englisch.

Der erste Schritt zur Beherrschung wie zum Verständnis einer lebenden Fremdsprache ist naturgemäß die Erlangung einer guten Aussprache; denn auf ihr beruht die Kunst des Verstehens und des sich Verständlichmachens. Mit Recht wird ihr daher eine besondere Sorgfalt zugewandt. Die Mittel zur Erreichung dieses ersten, notwendigsten aller Ziele, das die grammatisierende Methode arg vernachlässigte, sind verschieden und viel umstritten. Die einen behaupten, daß das bloße Vorsprechen der fremden Laute seitens des Lehrers und das Nachahmen durch den Schüler genüge. Andere verlangen, daß Lautphysiologie oder Phonetik, die Lehre von der Entstehung der Laute, getrieben werde, andere wollen diese Wissenschaft aus der Schule verbannt wissen. Die Reformpartei endlich verlangt vor allem die Transskription, d. i. die Umschreibung und Wiedergabe der fremden Laute durch besondere von der eigentlichen Rechtschreibung abweichende Lautzeichen.

Wenn ich kurz meinen Standpunkt kennzeichnen darf, so sage ich, daß Phonetik, d. h. Erklärung der Entstehung der Laute nach ihrer Lautbildungsstelle, bei allen vom Deutschen abweichenden Lauten unerläßlich ist für Schüler und Lehrer. Sie bedeutet Arbeitsverringerung[1]) insofern, als sonst später beim Lesen nötig werdende Korrekturen durch den Lehrer wegfallen, und Zeitersparnis, indem man viel eher als es ohne Phonetik möglich ist, zu lautreinem Lesen gelangt. Sie bietet wertvolle Hilfen zur Erkenntnis und richtigen Aussprache der offenen und geschlossenen Vokale, der stimmlosen und stimmhaften Konsonanten, der Nasalvokale, der sogenannten Diphthonge, des englischen *r*, *l*, *th* usw. Die Transskription hingegen kann ganz gut entbehrt werden, besonders wenn die alte Transskriptionsmethode nach deutschen Lauten bemessen angewendet ist; nur dem Lehrer, der durch transskribierte Texte nicht mehr in der richtigen Orthographie gestört wird, würde ich anraten, von Zeit zu Zeit von Nationalen, wie P. Passy und H. Sweet, geschriebene Transskriptionen zu lesen; denn er wird darin so manche Winke empfangen, besonders für das Satzlesen. Für Schüler ist die Transskription

1) Vgl. Ausführungsbestimmungen zu dem Erlasse vom 18. August 1908 über Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens. Berlin. Cottasche Buchhandlung.

ohne Zweifel eine Erschwerung. Ich bin selbst im Anfange den Reformern nach dieser Richtung hin in meinen Lehrbüchern gefolgt, habe die Umschreibung aber wieder fallen lassen; denn ich fand nicht selten in Diktaten und Arbeiten Transskriptionszeichen, oft lange nachdem die eigentliche Orthographie der Worte gelehrt worden war. Diese Transskriptionszeichen prägen sich naturgemäß dem Auge zunächst fest ein; denn, nachdem der Laut durch Vorsprechen und Erklären der Lautbildungsstelle dem Ohre vertraut gemacht worden ist, wird dem Auge zunächst die Transskription und erst viel später die richtige Schreibweise der Laute gezeigt. Natürlich wird ein Zeitpunkt kommen, wo Laut- und Schriftbild nicht mehr verwechselt werden, wo das Ohr den Laut, das Auge die Schreibweise so beherrschen, daß keine Fehler mehr eintreten. Aber durch die Transskription wird dieser Moment nur hinausgeschoben und sie bietet uns noch keine Gewähr dafür, daß z. B. der Schüler später nicht nous ménagons bildet. Ich habe gefunden, daß die Schüler, welche ihre Vokabeln mit Transskription gelernt hatten, anfangs besser sprachen und unrichtiger schrieben, diejenigen, die sofort die richtige Schreibweise ohne jede Hilfe durch Transskription oder durch Lautzeichen lernten, im Anfange richtiger schrieben und schlechter aussprachen, bis endlich der oben erwähnte Prozeß der Verschmelzung eintrat und Laut- und Schriftbild gleichermaßen zum Eigentum des Schülers geworden war. Schneller als durch Transskription oder ohne jede Hilfe habe ich diesen Moment durch Lautzeichen erreicht, die das Schriftbild nicht oder nur unmerklich stören, so daß z. B. die stimmhaften Laute durch einen Punkt über dem Buchstaben gekennzeichnet wurden, *ṡ* (*raiṡon*, *reaṡon*), *ġ* (*ġénéral*, *general*), *ṫh* (*ṫhese*, *ṫhey* usw.), der lange Laut durch ¯, der kurze durch ˘ usw.[1]) Hierdurch wird die Verwirrung, die die Transskription in den Köpfen der Schüler hervorruft, vermieden und demjenigen, der die richtige Aussprache vergessen hat, ein fast nie im Stiche lassender Fingerzeig geboten, vor allem aber vermieden, daß sich der Schüler erst eine falsche Aussprache einprägt, die ihm bekanntlich nur nach langer Mühe wieder ausgetrieben wird.

Seitdem die erste Auflage dieses Buches erschien, ist ein wesentlicher Fortschritt in der Transskription zu verzeichnen durch die Lautzeichen der Association Phonétique Internationale. Wie der Name angibt, haben die nach Tausenden zählenden Mitglieder dieser großen Vereinigung aller Länder Lautzeichen geschaffen, die für alle lebenden Sprachen gelten, die die gleichen Laute durch gleiche, die jeder Sprache eigenen Laute dagegen durch charakteristische Lautzeichen kenntlich machen. Eine Verwechslung der Laut- mit den Schriftzeichen ist hierbei ausgeschlossen. Dagegen wird es den Verfassern von Büchern, die solche

1) Vgl. hierzu die Tabelle der Lautzeichen in meinem Lehrbuche der englischen Sprache Ausgabe B und C, sowie die Ausgabe für Handelsschulen.

Transskriptionszeichen benutzen, möglich, jede, auch die feinste Schattierung im Klange des Einzelwortes wie beim Satzlesen zum Ausdrucke zu bringen. Die für die einzelnen Sprachen charakteristischen Laute sind nicht zahlreich und unschwer zu lernen. Es sind für Englisch z. B. ʌ = *u, ou* in *but, cousin*, ð = *th* (stimmhaft); θ = *th* (stimmlos); *z* = *s* (stimmhaft) und *z*; ɔ = *o* in *officer*, ʒ = *sch* (stimmhaft) in *general* (*dʒ*): ʃ = *sch* (stimmlos) in *ship, fish*, ə = unbestimmtem *e*-Laut, wie ihn fast alle Vokale in unbetonter Silbe haben und zu dem oft der Vokal mit folgendem Konsonanten im Innern des Satzes zusammenschrumpft. â = *a* mit ä = Anlaut, z. B. âu = *ou* in house, âi = *i* in mine, æ = *a* in *had*; ɔ: = *a* in *all*; ŋ = *ng* in England (iŋgland). Ein Doppelpunkt nach dem Vokal deutet die Länge an. Als Probe genüge folgendes:

This book is intented for those who are beginning the study of the English language, and is designed more especially for use in training colleges. The ground traversed is to some extent the same as that included in the author's larger book, the „historial study of the mother tongue".

In Lautschrift:

ðis buk iz intendid fə ðouz hu ə beginiŋ ðə stʌdi əv ði iŋgliʃ læŋguidʒ, ənd iz dizâind mɔ:r ispeʃəli fə ju:s in treiniŋ kɔlidʒiz. ðə grâund trævəst iz tə sʌm ikstent ðə seim əz ðæt inklu:did in ði ɔ:θəz la: dʒə buk, ðə „histərikl stʌdi əðə mʌðə tʌŋ."

Man muß gestehen, daß diese Lautschrift eine Fülle des Fesselnden und Lehrreichen für den Schüler und gewiß auch für manchen Lehrer bringt. Wie deutlich tritt hier das Zusammenschrumpfen von *of, for* und *are* beim Satzlesen, wenigstens im colloquial English, zu *əv*, *fə* und *ə* zutage! Wie scharf hebt sich der *i*-Laut in der Vorsilbe *de, ex, es, be* ab; wie ist der *ä*-Anlaut in *au, ai* so deutlich gekennzeichnet; und wie unverkennbar scheidet sich der *u*- und *o*-Laut, der scharf nach *a* hinneigt, ʌ in *mother, tongue* usw. von dem *o*-Laut = ɔ in *colleges!*

Ganz ähnlich ist es im Französischen. Man vergleiche folgende Stellen: Die Lautzeichen sind hier: ə = *e* sourd in *le*; ɛ = *ä* in *est*; ɔ = *o* in *volume*; *o* = *au* in *eau*; *y* = *u*; ~ über einem Vokal = Nasallaut z. B. ɔ̃ = *on*; *e* = *é*; : nach Vokal bedeutet die Länge des Vokals; ø = *eu* in *deux*; œ = *eu* in *peur*; ɥ = *ü* in *fumer*, *u* = *u*.

Le second volume qui nous parvient à présent contient des textes, représentant le parler des slaves qui habitent les deux rives de Torre dans les districts Gemona et Torcento et qui sont apparentés, comme le suppose Baudouin, aux Serbocroates. Les textes sont pour la plupart notés par Baudouin lui-même, mais il y a aussi quelques pages communiquées par Monsieur Giovanni Vogrig, professeur au lycée d'Udine.

In Lautschrift:

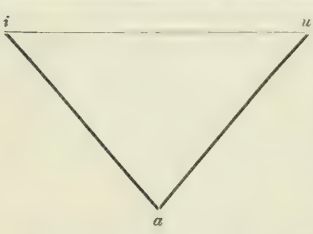
lə zgɔ̃ vəlym ki nu pârvjɛ̃t â prezã̂ kɔ̃:tjɛ̃ de tɛkstə, rəprezã̂:tà l pârle de slâ:v ki âbit le dø ri:v də Torre dà le distri Gemona e Torcento e ki sõt âpârã̂:te, kɔm lə sypo:z Boduĩ, o sɛrbokroât. le tɛkstə sɔ̃ pur là plyʃâ:r nəte pâr

Boduĩ lɥi mɛ:m, mɛ il ja o:si kɛlkə pa:ʒ kɔmynike pɑr məsjø Giovanni Vogrig, prɔfɛsœ:r o lise d Udine. —

Auch hier drängen sich eine Menge feiner Beobachtungen auf. Man vergleiche *zgɔ̃* = *second* mit stimmhaften *s* und *c*; das offene *a* durch *â*, das geschlossene durch *a* gekennzeichnet; die Bezeichnung von *es* in *des*, *les* als *é*, das Verschwinden des *e* in *le*, wenn es sich an das vorhergehende Wort anlehnt *représentant le parler;* die scharfe, deutliche Trennung des geschlossenen und des offenen *eu*, das so oft von den Schülern verwechselt wird (*deux* = *do; professeur* = *prɔfəsœ:r*); das Hervortreten des *e sourd* in *textes* (*tɛkstə*); das Markieren des *ä*-Lautes = *ɛ* in *tɛkstə*, *kɛlkə* (*quelques*); der Wegfall der Bindung in *mais il y a* usw.

Allen, die transskribierte Texte in beiden lebenden Fremdsprachen, die wir lehren, regelmäßig lesen wollen, empfehle ich dringend, sich den Maître Phonétique zu halten, das von Paul Passy geschickt geleitete Vereinsblatt der Association Phonétique Internationale, 20 rue de la Madeleine, Bourg-La-Reine, Seine.

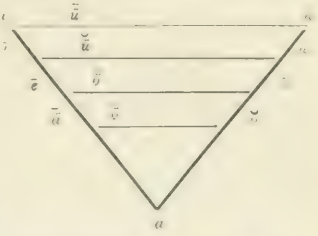
Von außerordentlichem Werte für die Erwerbung und Erhaltung einer guten Aussprache im Französischen und Englischen ist die Kenntnis der Phonetik der Muttersprache. Wie leicht wird der Laut in der Fremdsprache erkannt und festgelegt, wenn wir im klaren darüber sind, wie im Deutschen die Lautbildungsstelle arbeitet!



Es kann hier nur kurz angedeutet werden, wie dem Schüler ein Begriff von der deutschen Lautbildung beigebracht werden kann[1]). Man geht am besten von dem Vokaldreieck *i* : *a* : *u* aus, den drei Grundvokalen des Deutschen, die sich in vielerlei Verbindungen (finde, fand, gefunden; singe, sang, gesungen; piff, paff, puff) finden. Hier zeigt man an der Stellung des Unterkiefers, wie sich an das geschlossene *i* leicht das offene *a* anfügt durch Herabdrücken des Unterkiefers, während bei dem Hervorbringen des geschlossenen *u* der Unterkiefer wieder in die Höhe geht, die Lippen aber, die bei *i*, *a* verbreitert sind, sich wenden und nach vorn stülpen. Es läßt sich hierbei gleich einfügen, daß der Deutsche nur ein offenes *a* hat, der Franzose aber offenes und geschlossenes *a*; offen in *nous allâmes*, *vous allâtes*, geschlossen in *camarade*, *Parisien* und daß das geschlossene *a* an deutsches *ä* anklingt, also an den Laut, der in der Vokalreihe zwischen *i* und *a* näher an *a* als an *i* liegt. Die Zwischenvokale zwischen *i* und *a* sind *e* (geschlossen, aber nicht so sehr wie *i*) und *ä*, offen (aber nicht so weit wie *a*) *i*, *e*, *ä*, *a*.

1) Eine ausführliche Darstellung des deutschen Lautsystems von H. Michaelis, die zugleich eine Einführung in die Lautschrift der Association Phonétique Internationale ist, findet sich in Haberlands Unterrichtsbriefen, im französischen Teile, von P. Passy und H. Michaelis, Leipzig bei E. Haberland.

Der Zwischenvokal zwischen *u* und *a* ist langes *o* (geschlossen, aber nicht so sehr wie *u*), *o* kurz (komm) offen, aber nicht so weit wie *a*. Zwischen *i* und *u* liegt *ü*, zwischen *e* und *o* liegt *ö*. Sodann zeigt man, daß die kurzen Vokale *ĭ*, *ü*, *u* offen sind, während langes *ī*, *ü* und *ū* geschlossen waren, so daß sich das Vokaldreieck mit seinen Zwischenvokalen so darstellt:



Das französische geschlossene *ö* in *bleu* läßt sich als dem deutschen (schön) ganz ähnlich bezeichnen, während das offene in *peur, veuve* weit offener und gutturaler als das deutsche kurze *ö* (in köstlich) ist.

Ganz außerordentliche Dienste zur Erwerbung einer guten Aussprache leistet das Singen. Auch hier muß zunächst das Beispiel des Lehrers fortreißen. Es bedarf dazu keiner besonderen Stimmbegabung oder gesanglichen Veranlagung. So wie fast jeder Gebildete ein Volkslied, ein Kommerslied, einen Choral singen kann, so wird er auch ein leichtes französisches Lied, beziehentlich einen französischen Choral singen können. Es herrscht leider nach dieser Richtung bei einzelnen Herren noch eine ganz unnötige Scheu vor. Man wähle zunächst Gedichte aus, die nach deutschen Melodien zu singen sind, z. B. *„J'avais un camarade"*. Die Vorteile und der Nutzen des Singens werden nach den ersten Versuchen in die Augen springen. Der gefürchtete und nur mit Mühe richtig ausgesprochene Nasal wird leicht und fließend nachgesprochen; denn der Fehler, den der Anfänger macht, den Nasal nach deutscher Art kurz zu sprechen und die Mundöffnung wie beim deutschen Nasal durch das Gaumensegel zu schließen, fällt ganz von selbst weg, da der Ton beim Singen viel länger gedehnt wird als im Deutschen, was für den Nasal im Französischen notwendig ist; vgl. die später folgenden phonetischen Anweisungen. Die offnen und gedehnten Laute, besonders *a*, *o*, *i* werden ohne Scheu mit weit offnem Munde, den sie zur richtigen Aussprache unbedingt erheischen, gesprochen, weil man beim Singen naturgemäß den Mund weiter öffnet. So werden gleich in der ersten Zeile von *„J'avais un camarade"* der Nasal in *un* und das charakteristisch französische offne *a* in *camarade* (dreimal) geübt.

Auch die stimmhaften und stimmlosen Laute unterscheiden die Schüler leichter beim Singen. Vor allem aber wird der Klang des auslautenden *e*, der besonders beim Lesen der Verse so viel Schwierigkeiten bietet, hierbei spielend mit gelernt; vgl. *camarade*. — Natürlich darf ein solches Lied nicht etwa für zu Hause „aufgegeben" werden. Das ist nur Arbeit für die Klasse, mit dem Lehrer in der Klasse zu lernen, mit ihm zu wiederholen, bis Text und Melodie sitzen und jede Nuance der Aussprache besprochen, vorgemacht, nachgeahmt, erworben ist. Dann aber wird ein wirklicher Nutzen für die Aussprache, die Erwerbung eines guten

französischen Akzents gewiß sein, ganz zu schweigen von dem Leben, der Frische und Freudigkeit, die dadurch in die Stunde kommt.

Am wenigsten entbehrlich zur Erreichung einer guten Aussprache ist natürlich das Vorsprechen durch den Lehrer, das gute Beispiel allein reißt mit fort; ist der Lehrer selbst nicht imstande, gut zu sprechen, so wird er seine Klasse nimmermehr dazu bringen. Das Höchste, was wir erreichen können, ist ja doch nur, daß die Klasse dem Lehrer gleichkommt, und dieser Fall wird selten eintreten; daß sie ihn übertreffe, ist undenkbar und würde ja den Lehrer in ein seltsames Licht stellen. Er muß im Interesse der Disziplin der Begriff der Vollkommenheit sein.

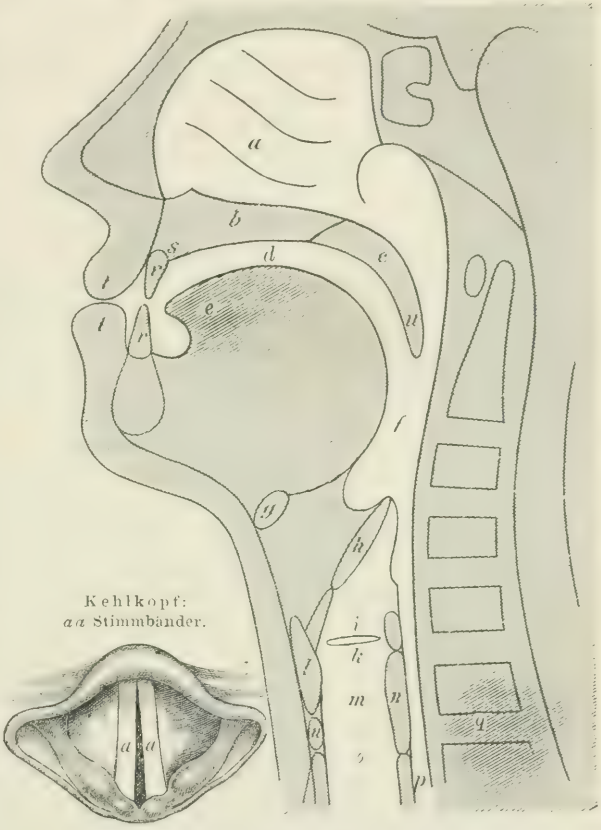
Das zweite ist das richtige, lautreine Nachsprechen durch den Schüler; denn der Stufengang, den wiederum die Reformer festgelegt haben, ist: 1. Hören, 2. Sprechen (Nachsprechen), 3. Lesen, 4. Schreiben. Und bei dem Nachsprechen wird man nun bald einsehen, daß man der Phonetik nicht entraten kann. Vor allem muß jeder Lehrer wissen, welches die charakteristischen Sprach- oder Dialektfehler seiner Klasse sind. Es wird der Ost- und Westpreuße einen grimmen Kampf mit dem Nasallaute im Französischen, der Mitteldeutsche, insonderheit der Sachse und Thüringer, in beiden neueren Fremdsprachen die stimmhaft und stimmlosen Reibe- und Verschlußlaute, vor allem *s*, *ss*, *p*, *t*, *c* von *s*, *b*, *d*, *g* scharf zu trennen und der Süddeutsche Vokalreinheit anzustreben haben. Sodann sind vor allem diejenigen Laute vorzusprechen und ihre Lautbildungsstelle zu zeigen, die den fremden Sprachen charakteristisch sind, die wir im Deutschen nicht haben, die der Schüler also gar nicht kennen kann, z. B. den Nasallaut im Französischen, *th* im Englischen. Wissenschaftliche Phonetik in der Schule zu treiben, hieße natürlich nur die Zeit verschwenden, bloß praktische Phonetik ist erforderlich und auch nur in den oben angegebenen Fällen zur Bekämpfung des Dialektes und zur Einübung charakteristischer fremdsprachlicher Laute. Daß der Lehrer auch auf dem Gebiete der Phonetik beschlagen sein muß, dafür bürgt wohl im allgemeinen das Universitätsexamen, in dem man von ihm Bekanntschaft verlangt mit: Vietor, Elemente der Phonetik und Orthoepie, Leipzig, Reisland; Trautmann, Die Sprachlaute im allgemeinen und die Laute des Englischen, Französischen und Deutschen im besonderen; Sweet, Grammar of spoken English und Handbook of phonetics; Paul Passy, Le français parlé und les Sons du français; Koschwitz, Grammatik der neufranzösischen Schriftsprache.

Für die praktische Verwertung besonders empfehlenswert sind: Quiehl, Französische Aussprache und Sprachfertigkeit, Marburg, Elwers; Schumann, Französische Lautlehre für Mitteldeutsche, insbesondere für Sachsen, Leipzig, Teubner.

Für die oben erwähnten Anforderungen wird das genügen, was folgt:

1. Französisch.

Zunächst zeigt man den Schülern in kurzen Umrissen die Lautbildungsstelle, die man am besten mit einigen Strichen wie auf der angegebenen Abbildung an die Wandtafel zeichnet. Man erkläre und zeige Luft- und Speiseröhre, Kehlkopf, Stimmbänder, Stimmritze (glottis), Kehldeckel, Rachen- und Nasenhöhle, harten und weichen Gaumen (Gaumensegel) mit Zäpfchen, Zungenwurzel, Zungenspitze, feststehenden Oberkiefer, beweglichen Unterkiefer, obere und untere Zahnreihe und die Lippen. Sodann erkläre man die Entstehung der Laute oder Töne. Dadurch, daß die Luft aus der Lunge, in welche die Luftröhre einmündet, beim Ausatmen durch die Stimmritze geht, werden die Stimmbänder in tönende Schwingungen versetzt (Stimmton), wie das bei den Orgelpfeifen geschieht. Darum heißt der Kehlkopf mit der Stimmritze die Artikulations- oder Lauterzeugungsstelle.



Kopfdurchschnitt: *a* Nasenhöhle, *b* harter Gaumen, *c* weicher Gaumen, *d* Mundhöhle, *e* Zunge, *f* Rachenhöhle, *g* Zungenbein, *h* Kehldeckel, *i* Stimmritze, *k* Stimmband, *l* Schildknorpel, *m* Kehlraum, *n* Ringknorpel, *o* Luftröhre, *p* Speiseröhre, *q* Rückgratwirbel, *r* Zähne, *s* Zahnlager, *t* Lippen, *u* Zäpfchen.

Mund und Rachenhöhle, die durch das Gaumensegel, beziehentlich Zäpfchen, geschlossen werden können, sind die Resonanzorgane, die gleich dem Ansatzrohre der Orgelpfeifen den Ton verändern, je nach dem man z. B. die Mundhöhle erweitert, verengert oder rundet. Man weise ferner auf die Tätigkeit der Zunge, besonders des Zungenrückens bei Erzeugung der Reibelaute, *s*, *ss*, *j*, *ch*, und der Lippen und Zähne bei Hervorbringung der Verschlußlaute (*p*, *t*, *k*, *c*, *b*, *d*, *g*) hin.

Das gute Vorsprechen des Lehrers ist, wie schon gesagt, die Hauptsache. Trotz des besten Vorsprechens aber wird mancher Schüler nicht imstande sein, den Laut nachzusprechen, und dann muß der Hinweis auf die Lautbildungsstelle eintreten. Ich habe dies vor allem bei folgenden Lauten für nötig befunden.

α) Die Vokale.

1. helles (geschlossenes) ***a***, das vor allem in den betonten Silben (Endungen *able*, *age*, *al*, *ale*, *at* etc.) und gleichfalls häufig inlautend (*Paris*, *Parisien*, *qualifier*) vorkommt, wird mit breiter Lippenöffnung gesprochen und grenzt im Laute nahe an *e* ouvert, mit dem es aber nicht verwechselt werden darf[1]), vgl. englisch *ā* und *ī* (*māin* und *mīne*). Man spreche: *il part* und *il perd* nebeneinander (das erstere mit breiter, das letztere mit enger Lippenstellung). Das *a* liegt weit vorn im Munde und scheidet sich nach seiner Lippenstellung und der Bildungsstelle in der Mundhöhle ganz und gar von dem offenen *a*, das weiter zurück liegt (Mitte des harten Gaumens) und mit weit offenem Munde gesprochen wird: *nous allâmes*. Es ist in vielen Wörtern durch einen Zirkumflex bezeichnet, findet sich aber sonst auch häufig, z. B. in der Endung *as*, *ail*.
2. ***e***, nur der dumpfe Laut dieses Vokales und das Verstummen desselben macht Schwierigkeiten. Akzentloses *e* (*re* in unendlich vielen Zusammensetzungen, *que* etc.) wird mit ganz runder Lippenöffnung gesprochen und liegt ebenfalls ganz vorn im Munde. Besonders in den Endungen *ble*, *cre*, *tre* ist auf die Rundung der Lippen und die Hervorbringung eines dumpfen *ŏ*-Lautes zu achten, damit nicht die abscheuliche Aussprache *bel*, *cer*, *ter* (*aimable*, *fiacre*, *théâtre*) entsteht. Sehr früh schon muß dem Schüler gesagt werden, daß dieses *e* ganz verstummt, wenn sein zugehöriger Konsonant sich (in der Aussprache natürlich) an einen vorhergehenden oder nachfolgenden Vokal anlehnen kann. Im letztern Falle kommt dies durch Apostrophieren sichtbar zum Ausdruck. Nur durch diesen Wink wird ein echt französisches Lesen und Sprechen erzeugt, ohne ihn bleibt die Aussprache dieses *e* unfranzösisch. Man lasse also sehr früh lesen: *e'j veux = et je veux; vou'm dites = vous me dites; je'l tiens = je le tiens*, wie man *vous l'avez dit* schreibt und spricht, dagegen *un verre de vin; une tasse de thé*.
3. ***i***. Bei der Aussprache dieses Vokales ist vor allem darauf hinzuweisen, daß er lang gesprochen wird, wenn er den Ton trägt, und daß er mit breiter Mundstellung hervorgebracht wird. Man lasse

1) Mir erschien es anfangs immer, als ob man *je suis Pārisien* statt *Parisien* sagte.

also *ministre* neben dem deutschen *minister* sprechen, um den charakteristischen *i*-Laut zu zeigen.

4. ***o***, ***ô*** (*au*, *eau*) ist geschlossen, mit runder Lippenstellung wie im Deutschen zu sprechen:

vgl. *rôle* und hohl.

Daneben besteht das *o* sonore oder offne *o*, lang wenn es den Ton trägt, kurz in unbetonter Silbe. Dieses *o* ist charakteristisch für das Französische, es findet sich vor allem vor *r* mit oder ohne Konsonant (*or*, *port*, *fort*), wird hervorgebracht durch Herabdrückung des Unterkiefers bei weit offenem Munde. Es liegt in der Mitte des harten Gaumens, etwas weiter vorn als das englische *å* in *all*.

Als charakteristisch für das *o* muß ferner noch erwähnt werden, daß es wie kurzes *u* klingt in dem Diphthonge *oi*, also *moi* = *m^{u}a*, *voir* = *v^{u}ar* usw.

5. ***eu***. Dieser Laut ist ähnlich dem *o* mit doppelter Aussprache zu finden. Einmal geschlossen mit runder Lippenstellung wie im deutschen *ö* (Föhre, Höhle) in *bleu*, *feu*, *Meuse* und sodann offen mit herabgedrücktem Unterkiefer, weit geöffnetem Munde. Dieser Laut entsteht am harten Gaumen etwas vor dem offnen sonoren *o*, mit dem es durch den gepreßten Laut nahe verwandt ist. Es findet sich stets vor *r*, *gle*, *ve*, *vre*.

6. Der Diphthong ***ie*** darf auf keinen Fall einen *j*-Laut zeigen, den das Französische überhaupt nicht kennt und dessen Hervorbringung gleich dem deutschen *ch*-Laute dem Franzosen beim Deutschlernen unendliche Schwierigkeiten bereitet. Man lasse also im Anfange *i* scharf getrennt von *e* sprechen in *bien*, *fier*, *pied* und erst allmählich eine Verschleifung in beiden Lauten eintreten, doch nie so scharf, daß ein Reibelaut (*j*) entsteht.

β) Die Nasale.

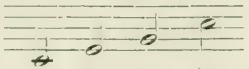
Die Erzeugung dieser Laute bereitet wohl die meisten Schwierigkeiten. Zwei Hilfsmittel sind mir außer dem Vorsprechen am erfolgreichsten zur Einübung gewesen. Einmal die Erklärung des Unterschiedes zwischen deutschem (englischem) und französischem Nasal in bezug auf die Lautbildungsstelle und sodann das Singen. Der Nasallaut *on*, *un*, *en*, *in* entsteht dadurch, daß das Gaumensegel die Mundhöhle nicht vollkommen abschließt, sondern einen Teil des aus der Luftröhre kommenden Luftstromes sowohl durch die Nase als durch den Mund entweichen läßt. Dadurch wird dem französischen Nasal der rein vokalische Charakter erhalten, und darum können wir ihn gleich einem Vokale auf unbegrenzt lange Dauer hervorbringen, d. h. so lange als der Atem reicht. Der deutsche Nasal dagegen wird hervorgebracht, indem das Gaumensegel die Mundhöhle vollkommen abschließt, so daß der Luftstrom nur durch die Nase

geht. (Beweis dafür ist das vollständige Aufhören des Lautes beim Zuhalten der Nase, während beim französischen Nasal das Zuhalten der Nase nur eine Schwächung des Lautes, kein Aufhören bewirkt.) Durch dies scharfe Abschließen des Mundes wird zugleich ein gepreßter Laut erzeugt, als ob dem Nasal ein *g*-Laut angehängt wäre, wodurch der deutsche Nasallaut einen halb konsonantischen Charakter erhält. Man übe nach dieser Richtung

ban und deutsch *bang*,
son und englisch *song* usw.

Die Arten des Nasallautes sind durch den herrschenden Vokal bedingt; man übt sie am besten in der Reihenfolge: *on*, *un*, *en*, *in*, von der ganz runden bis zur ganz breiten Lippenstellung. Die beste Übung des Nasals aber bleibt das Singen desselben, wie es überhaupt gar kein besseres Mittel zur Erwerbung beziehentlich Erhaltung einer guten Aussprache gibt als das Singen, selbstverständlich nur, wenn man die Klasse in der Hand hat oder selbst vorsingen kann; sonst bleibt es ein gewagtes Experiment.

Am besten singt man die vier Nasale in den Staffeln:



on un en in

Ich habe mir seinerzeit zur Erprobung dieser Methode den Unterricht in der Anfangsklasse ausgebeten. Nachdem die Nasale besprochen waren, stieg jede Stunde nach Austausch der üblichen Begrüßungsformen bei Eintritt des Lehrers das *on*, *un*, *en*, *in* in hellem Chore aus den 30 jungen Kehlen, und ich kann sagen, daß ich nie mit Schwierigkeiten in betreff des viel verstümmelten Nasallautes zu kämpfen gehabt habe.

γ) Die Konsonanten.

Was die Konsonanten anlangt, so ist das Hauptaugenmerk auf den Unterschied zwischen stimmlosen und stimmhaften zu richten. Besonders die stimmhaften Konsonanten werden in Frankreich mit einer Feinheit ausgesprochen, die wir Deutsche nicht kennen und deren Vernachlässigung oft zu Mißverständnissen führt. So verlangte einer meiner Bekannten in einem Pariser Buchhändlerladen den Cid, sprach aber nach deutscher Art *le Cit* aus. Der Buchhändler verstand ihn nicht, bis der Name des Dichters hinzugefügt wurde. „*Ah, vous voulez le Cid*", sagte er dann mit feinster Akzentuierung des *d* und reichte das gewünschte Buch. Erkennungszeichen der stimmhaften Laute das Mitklingen des Stimmtons (als Surren bemerkbar z. B. in jedem anlautendem deutschen *s* (sehen) und bei jedem Vokal. Das Erklingen des Stimm-

tones wird besonders deutlich vernehmbar, wenn man sich beide Ohren zuhält).

Nach der Lautbildungsstelle unterscheidet man nun: Lippenlaute, Zahnlaute, Gaumenlaute, Zäpfchenlaute und Kehllaute; je nachdem der Sprachkanal verengt oder ganz geschlossen und dann plötzlich geöffnet wird, spricht man von Reibelauten und Verschlußlauten. *f, v, s, ch, j* sind Reibelaute, *b, p, g, k, d, t* sind Verschlußlaute. Davon sind

stimmhaft: *s, z, j, g, v, b, d, l, r, m, n, th* (*ð*) und alle Vokale,
stimmlos: *s, ch, p, t, k, th* (*þ*)

m, n sind Nasenlaute; *m, p, b* sind labial; *n, l, s, z, t, d* dental-lingual; *ch, g, j, k, g* palatal.

Auf scharfe Unterscheidung zwischen stimmhaftem und stimmlosem *s* ist strengstens zu halten, besonders in Mitteldeutschland, wo auch die Unterscheidung von *p* und *b*, *t* und *d*, *k* und *g* oft Schwierigkeiten macht und nur durch unermüdliches Beobachten und Korrigieren durch den Lehrer, wie durch starke Anstrengung seitens des Schülers eine gewisse Sicherheit erzielt werden kann. Das rasche Nacheinanderlesen der *tenues* und *mediae* in Worten wie *pas* und *bas*, *taon* (spr. *tañ*) und *dans*, *car* und *gare; il rate* und *la rade*, *enveloppe* und *lobe*, *banque* und *langue* ist sehr zu empfehlen zur Einübung dieser Laute. Daß das anlautende *s* im Französischen ohne Ausnahme stimmlos ist, im guten Deutsch dagegen stimmhaft, muß als Grundregel eingeprägt werden, deren Verletzung man unter keinen Umständen zugeben darf. Auch muß schon frühzeitig darauf hingewiesen werden, daß die Verschluß- oder Explosivlaute *c* (*k*), *p*, *t* im Deutschen mit starker Aspiration, im Französischen ohne Aspiration gesprochen werden und daß diese französischen Explosive von einem starken Knackgeräusche begleitet sind (Lichtprobe!); daß ferner jeder auslautende Konsonant im Deutschen stimmlos gesprochen trotz der Schreibweise. *D* wird also zu *t*, *b* zu *p*, *g* zu *k* (Hund = Hunt, ob = op, Schwung = Schwunk), im Englischen aber müssen diese Laute auch im Auslaute vollkommen stimmhaft bleiben, wenn nicht arge Verwechslungen entstehen sollen (*bad* und *bat*, *cab* und *cap* usw., *lies* und *lice*[1]), im Französischen wird *d* in der Bindung zu *t* (*grand homme* = *graŋtom*).

Es ist ferner erwähnenswert, daß der im Deutschen doppelt vorhandene Reibelaut *ch* (in *ich* Gaumenlaut, in *auch* Kehllaut) weder im Französischen noch Englischen vorkommt. Nur der Schotte spricht den Laut im Dialekt, aber mehr nach allemannischer Art (vgl. Loch Katrine).

Unter den übrigen Konsonanten ist der *son mouillé* des *l* und die Aussprache des *gn* am schwierigsten. In beiden halte man streng darauf,

1) Man erzählt, daß ein deutscher Sozialdemokrat, der zu einer Genossenversammlung nach London geschickt worden war und dort eine Rede im fremden Idiom mit heimatlicher Betonung gehalten hatte, ausgerufen habe: „Your English papers are full of lice“ (statt lies).

daß kein deutscher *j*-Laut zu hören ist, ähnlich wie es bei *bien*, *pied* der Fall war. Der mouillierte Laut des *l* ist nichts andres als ein verlängertes *i*, das mit herabgedrückter, an das Zahnfleisch des Unterkiefers gepreßter Zunge ganz vorn an dem harten Gaumen hervorgebracht wird.

Bei *gn* inlautend ist darauf zu achten, daß nicht der deutsche *ng*-Laut dafür eintritt. Man spreche also deutsch Signal neben französisch *signal* = *sin'ál*. Noch schwieriger ist für manchen Schüler das auslautende *gne* in *agne*, *ègne*, *igne*, *ogne* und *uyne*. Der Laut wird erzeugt, indem man nach Hervorbringung und starker Betonung des betreffenden Vokals (*a*, *e*, *i*, *o*, *u*) die Zunge an die obere Zahnreihe legt, so daß sie das Zahnfleisch berührt und dann n'ĕ spricht, ohne das kurze *ĭ* in *j* ausarten zu lassen. Möglichst bald[1]) ist vom Einzellaute zu ganzen Wörtern und kurzen Sätzen zu schreiten, damit von Anfang an auch die Bildung und Beachtung der Sprechtakte und der Satzakzente zu ihrem Rechte kommen. Auf allen Stufen ist sorgfältigste Artikulation anzustreben und als Endziel Geläufigkeit im Lesen mit idiomatischer Betonung zu verfolgen.

Als ein besonders wirksames Mittel zur Erwerbung lautreinen, fließenden Lesens mit idiomatischer Betonung ist die Benutzung des Phonographen oder Grammophons zu empfehlen. Bisher waren diese Instrumente deshalb nicht in der Schule beliebt, weil die Nebengeräusche oft so laut und störend auftraten, daß die Nähersitzenden den eigentlichen Klang der Wörter kaum vernahmen. Nun hat aber die Firma de Beaux in Leipzig Grammophone hergestellt zu sehr mäßigem Preise[2]), die so vorzüglich arbeiten, daß Nebengeräusche kaum vernehmbar sind. Die Vorführung dieser Grammophone auf dem letzten Allgemeinen Sächsischen Neuphilologentage war in der Tat ein Ereignis, das größten Eindruck hervorrief und zum Ankaufe vieler solcher Apparate durch sächsische Schulen geführt hat. Die Platten waren durch hervorragende französische und englische Schauspieler und Geistliche besprochen. Die Auswahl der für den Unterricht zu verwendenden Platten ist sehr groß.

Die Vorteile eines solchen Apparates im Schulunterrichte wie für die Vervollkommnung des Lehrers sind unschätzbar und äußerst mannigfaltig. Bisher war es üblich, jährlich einmal einen französischen oder englischen Rezitator in die Anstalt kommen und ihn die bekanntesten in der Schule gelesenen Stücke vortragen zu lassen. Dabei rauscht das Satzbild am Ohre vorbei und nur wenige halten den Akzent fest, viele, die nicht an die Sprechweise der Franzosen oder Engländer gewöhnt sind, prägen sich sogar etwas Falsches ein (man denke nur an die Knackgeräusche beim französischen *c* und *t*, die Ungeübten diese Laute wie

1) Vgl. Ausführungsbestimmungen zu dem Erlasse vom 18. August 1908.
2) Die besten 200 Mark ohne Sprechplatten.

g und *d* erscheinen lassen). Mit dem Phonographen haben wir jede Stunde einen Nationalen im Unterricht. Er wiederholt jedes Wort, jeden Satz, so oft man es will, er kann sofort angehalten werden und spricht die unverstandenen oder besonders wichtigen Stellen, soviel es uns beliebt. Und was für hervorragendes Englisch und Französisch hört man! Namen wie Beerbohm Tree und andere, die im fremden Lande den höchsten Klang haben, sind auf der Liste zu finden. Und dabei braucht kein freier Nachmittag, keine Lehrstunde geopfert zu werden. Das Geld, das der Rezitator für einen Vortrag erhält, genügt zur Anschaffung eines Apparates, der hundertfach, tausendfach benutzt werden kann.

2. Englisch.

Die Klangfarbe des Englischen entsteht durch die eigenartige Lage der Zunge, die beim Sprechen etwas erhoben und von den Zähnen, die sie nur bei einigen Lauten (stimmhaftes und stimmloses *th*) berührt, zurückgezogen wird. Während beim Deutschsprechen die Zunge im ganzen horizontale Lage hat, ist sie beim Englischreden etwas verbreitert und konkav gebogen nach oben gerichtet. Am deutlichsten zeigt sich diese Lage bei anlautendem *r*, sowie bei auslautendem *l*. Am leichtesten läßt sich das *l* lehren. Die Zunge berührt den Anfang des harten Gaumens oberhalb des Zahnfleisches; sie liegt also höher als beim deutschen *l*, wo sie das Zahnfleisch der Oberzähne berührt.

Bis zum englischen *r* ist nur ein Schritt weiter.

Die Zungenspitze wird noch mehr zurückgebogen, so daß sie ungefähr die Mitte des harten Gaumens leicht berührt und fast senkrecht über dem Ansatz des Zungenbandes steht. Man spreche nun mit kräftigem Hauche (*h*-Anlaut) den *l*-Laut in der Zungenlage des *r*, sodann mit demselben scharfen *h*-Anlaut das Zungen-*r*, ohne die Zunge wie beim deutschen oder französischen *r* schwingen zu lassen, und es wird bald jener eigentümlich hohle Laut entstehen, der dem Englischen eine so eigenartige Klangfarbe verleiht. Anlautendes *r* mit vorhergehendem Konsonanten, das weit schwerer zu sprechen ist, wie z. B. in *great*, findet man am leichtesten, indem man anfangs nach oder vor dem *r* ein *u* einschiebt [gr^{u}ē^{i}t oder g^{u}rē^{i}t].[1])

Hieran schließt sich am besten die Aussprache des stimmhaften und des stimmlosen *th*. Dieser Laut ist ein durch die Zunge gebrochener oder gehemmter *s*-Laut. Am leichtesten wird er erreicht, indem man die Zungenspitze zwischen die etwas geöffneten Zähne legt und, um ein stimmhaftes *th* zu erhalten, stimmhaftes (surrendes, weiches) *s* spricht, um aber stimmloses *th* hervorzubringen, stimmloses, scharfes *s*. Später

1) Wie nahe englisches *r* dem *u* liegt, beweist, daß die Gecken- und Stutzersprache direkt *u* für *r* einsetzt. So läßt wenigstens Bulwer, der scharfe Beobachter englischer Sprechweise (s. sein „England and the English"), den adligen Stutzer in seinem Lustspiel „Money" immer *"oll = roll*, *"ace = race*, usw. sprechen.

bedarf es ja nur eines leichten Berührens der Zähne durch die Zunge, um den *th*-Laut zu erzeugen, aber zum Erlernen ist das feste Anlegen der Zunge zwischen die Zähne sehr förderlich.

α) Vokale.

Es würden sich nun die charakteristischen Unterschiede zwischen den deutschen und englischen Vokallauten anschließen. Zunächst der *e*-Laut, dargestellt durch *ā* oder *ei* (*name, came, reign*). Der wesentliche Unterschied des Englischen von dem Deutschen besteht darin, daß im Englischen der Unterkiefer schärfer herabgedrückt wird, und daß der helle *e*-Laut in *i* ausklingt.

Ein vokalischer Nachklang findet sich auch bei langem *ō* z. B. in *gold* Gold [gō^{u}ld], das mit *u* auslautet.

In den diphthongischen Lauten *ei* und *au*, englisch dargestellt durch *i, y, ei, ey, ou* oder *ow* (*mine, my, height, eye, house* und *town*), weicht das Englische dadurch vom Deutschen ab, daß der Laut nicht wie im Deutschen mit einem *a*, sondern mit *ä* anfängt, wodurch sich der eigentümlich näselnde Ton des Engländers erklärt. Man spreche also das deutsche „*Haus*" neben „*house*", „*mein*" neben „*mine*", um den Unterschied recht hörbar zu machen, hüte sich aber davor, das anlautende *ä^{i}* in *mine* wie *ē^{i}* sprechen zu lassen, weil sonst eine Verschiebung des Sinnes eintritt (*mē^{i}n* = *main* Ozean).

β) Konsonanten.

Unter den Konsonanten unterscheidet man:

1. Verschlußlaute, durch Lösung eines vermittels der Sprachwerkzeuge (Lippen, Zunge, Kehle) gebildeten Verschlusses des Mundkanals entstehend. Hierzu gehören: *b, p* labial, Lippenlaute; *d, t* dental, Zahnlaute; *g, k* palatal, Gaumenlaute.
2. Reibelaute, durch Reibung der ausströmenden Luft an einer durch die Sprachwerkzeuge gebildeten Enge entstehend. Hierzu gehören: *v, s, th* stimmhaft oder surrend und *s* stimmlos oder scharf, *ġ, j* stimmhaft und *ch* stimmlos.

   Stimmhaft sind davon: *b, d, g, v, z, ġ, j.*
   Stimmlos „ „ *p, t, k(c), f, s, ch.*
3. Mittellaute (semi-vowels, líquĭds) sind: *l, m, n, r.*

Auf das scharfe Auseinanderhalten der stimmhaften und stimmlosen Konsonanten, besonders am Ende der Wörter, ist auch im Englischen großes Gewicht zu legen, da sonst Wörter wie *băd* schlecht und *băt* Fledermaus, *dŏg* Hund und *dŏck* das Dock, *căb* Droschke und *căp* Mütze, *līes* Lügen und *līce* Läuse in der Aussprache nicht unterschieden werden können. Übrigens tritt nach stimmlosen Konsonanten Verhärtung des stimmhaften *d* und *s* ein.

Das *r* hat eine vierfache Aussprache. Über die Bildung (Zungenlage) und den Klang des anlautenden *r*, der bisweilen auch im Inlaute vorkommt, vgl. a) Aussprache, S. 41; das inlautende *r* nach *e, i, o, u, ea* in betonter Silbe verschmilzt mit dem vorhergehenden Vokale und gibt diesem einen hohlen, dem englischen *r* eignen Klang, ähnlich dem deutschen *ö* in Förster, doch gedehnter und ohne *r*-Laut; ein auslautendes *r* klingt in vielen Wörtern wie kurzes *ä* (fast an kurzes *a* angrenzend), doch wird es wie alle *r* mit eigenartiger Zungenlage gesprochen. Während beim deutschen *ä* die Zunge an die untere Zahnreihe angelegt ist, wird sie im Englischen bei dem auslautenden *r* von den Zähnen zurückgezogen, der Zungenrücken ist erhoben, die Zungenspitze etwas verbreitert. Inlautendes *r* vor *d* und *t, k, p* nach *a, ea* verstummt bisweilen und dient nur zur Dehnung des vorhergehenden Vokals, desgleichen auslautendes *r*; doch wird dieses *r* sofort wie das anlautende gesprochen, wenn es mit einem nachfolgenden Worte zusammengezogen oder durch eine Endung zu inlautendem *r* wird; *far* = fa^{r}, aber *far away* = fa$'$rä^{u}ē^{i}.

An- und auslautendes *s*[1]), wenn es nicht als Endung angetreten ist, sowie inlautendes *s* mit Konsonanten ist stimmlos; inlautendes *s* zwischen Vokalen und *s*, das als Endung angetreten, ist stimmhaft, ausgenommen nach stimmlosen Konsonanten (*c, k, p, t*); auch *mouse* und *house, goose*, (*geese*), *loose, use* und die im Französischen mit *ss* erscheinenden Wörter wie *chase, cease, release* merke man als Ausnahmen (plural *houses* mit stimmhaftem *s* in der Mitte und am Ende).

th ist stimmlos: 1. am Anfang eines Wortes außer in den der Aussprache nach einsilbigen Fürwörtern, Adverbien und Konjunktionen, 2. in der Mitte (nach oder vor Konsonant) außer nach *r* und 3. am Ende (mit Ausnahme von *with*). Stimmhaft ist *th*: 1. im Anlaut in den oben genannten einsilbigen Wörtern, 2. im Inlaut zwischen Vokalen und nach *r* (*further, worthy*), 3. im Auslaut in *with*.

Wortton.

Der Wortton oder Akzent ist ein Nachdruck, der auf eine Silbe eines zwei- oder mehrsilbigen Wortes gelegt wird. Wörter von mehreren Silben können auf zwei oder noch mehr Silben den Ton haben, der eine davon ist der Hauptton, der andre der Nebenton, z. B. *dē$'$mŏcrā$'$tical, la$'$titū$'$dĭnā$'$rĭan.*

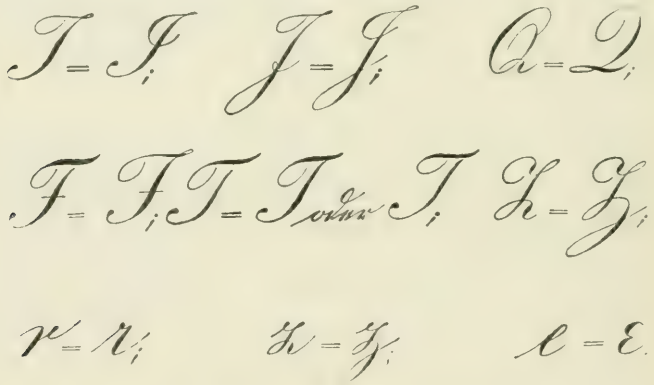
Im Englischen haben sich zwei Arten der Betonung vermischt, eine deutsche und eine französische. Das der deutschen Betonung eigenartige Bestreben geht dahin, den Akzent auf die Stammsilbe des Wortes zu legen, die Endungen und Bildungssilben aber unbetont zu

1) Ausnahmen bilden die griechischen Worte auf *es* wie *Demósthenēs*.

lassen, z. B. *love*, *lóvĭng*, *lóver*, *lóvelĭness*. In zusammengesetzten Wörtern, in denen die Bestandteile eine syntaktische Beziehung zueinander behalten, liegt der Ton so, wie er bei den unverbundenen Wörtern stehen würde: *íll-wíll*, *'áll-fóurs*, *ĭndèed*, *f'órsooth*. Substantiva mit adverbialen Partikeln verbunden nehmen den Akzent auf die Partikel, z. B. *úprōar*, *óffshoot*, *óffsprĭng*. Verben nehmen den Ton auf die Stammsilbe des Verbs, z. B. *to out-dō wĭth-stánd*, *fŏre-shádōw*.

In Wörtern französischer Abstammung lag der Akzent ursprünglich auf der letzten vollen Silbe, bei Spencer finden wir noch *prŏgréss*, *succoûr*, *ūsàge*. Die meisten dieser Wörter aber sind bereits durch die germanische Betonungsweise beeinflußt worden, welche dahin zielt, den Akzent von der letzten Silbe wegzurücken, so daß wir jetzt *prógress*, *ùsage*, *víllage* usw. betonen. In mehrsilbigen Wörtern französisch-lateinischen Ursprungs wird der Ton sogar auf die Antepänultima, die drittletzte Silbe gelegt, daher: *gēógrăphy*, *bărómeter*, *thérmómeter*, *ădvẽrtĭsement*, *thèătre* usw. Nur die französischen Wörter auf *āde*, *iēr* oder *eer*, *oon*, *īne* und *ĭn* behalten den Akzent auf der letzten Silbe, vgl. *blŏckàde*, *căreèr*, *bălloon* [ü], *cănìne* usw., desgleichen eine Anzahl Adjektive, die ihren lateinischen Akzent bewahrt, aber die letzte Silbe des Lateinischen abgeworfen haben, z. B. *benìgn*, *rŏbúst*, *hūmàne*.

Für die englische Schreibschrift sind zu merken:



b) Die Rechtschreibung.

Zur Festigung der Rechtschreibung ist das Diktat von großem Nutzen[1]), besonders aber die Fehlerverbesserung des Diktates. Man lasse jeden orthographischen Fehler, der im Diktat gemacht wird, dreimal verbessern und schließe dabei zugleich eine Übung an, damit nicht geistloses Ab-

1) Als kleine Hilfe für die Rechtschreibung im Französischen gebe man z. B. die Regel, daß der Nasal vor *p* und *b* immer mit *m* geschrieben wird, vor allen anderen Konsonanten mit *n*, z. B. *camp*, *champ*, *chambre*, *rompre*, *dompter*, *impossible*, aber *indomptable*, *enfant*, *rond*, *chanter* usw.

schreiben entsteht. Ein Hauptwort, das falsch geschrieben wurde, ist im Plural, Genitiv, Dativ, mit dem bestimmten oder dem Teilungsartikel, dem unverkürzten wie verkürzten (mit Adjektiv) zu verbessern; ein Adjektiv im Feminin und Adverb, ein Verb in drei verschiedenen Formen (*présent*, *passé défini*, *futur*) usw. Auch bei der Einübung von Vokabeln vermeide man das mechanische Abschreiben des Vokabulars im Anhange der Bücher oder hinter den Lektionen. Wenn man schreiben läßt — und der Anfänger muß viel schreiben —, so lasse man den französischen oder englischen Text des zusammenhängenden Stückes oder der Einzelsätze, wenn kein zusammenhängendes Stück vorhanden, umformen; dabei können die Singulare in der Plural verwandelt werden und umgekehrt. Das Tempus kann verändert werden, wenn die Schüler die Konjugationsformen gelernt haben. Vor allem aber lasse man auch die Gespräche, die ja in jeder Stunde, wenigstens jeder Lektürestunde gehalten werden müssen, recht oft schriftlich fixieren, anfangs stets nach der mündlichen Besprechung, später auch vorher, oder man lasse die Fragen, die in Plötz' Elementarbuch, in Boerner und Johannesson, sowie in meinen englischen Lehrbüchern stehen, französisch, beziehentlich englisch schriftlich beantworten; denn sie dienen ja zur Verarbeitung einer Anzahl neuer Vokabeln, die in jeder Lektion hinzukommen. Ganz auffallend ist es, wie viel schneller diejenigen Schüler in der Rechtschreibung werden, die lautlich gut geschult sind. Sie verwechseln viel weniger die stimmhaften und stimmlosen Konsonanten, sie hören die verschiedenen Vokallaute viel richtiger (ob offen oder geschlossen bei *e* ganz wichtig), sie schreiben im Diktate auch Wörter richtig, die sie vorher noch nicht gelernt hatten, alles nach Gehör, vorausgesetzt natürlich, daß der Lehrer selbst lautrein spricht. Eine auffallende Veränderung wird man auch in der Aussprache der Muttersprache bei denjenigen bemerken, die eine lautliche Schulung in der Fremdsprache durchmachen, so wird auch nach dieser leider selbst von Lehrern des Deutschen oft vernachlässigten Seite eine dankenswerte Förderung eintreten.

c) Das Lesen.

Der Stufengang „Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben" wird von der vermittelnden Methode so verstanden, daß dem Vorsprechen durch den Lehrer und Hören durch den Schüler das Nachsprechen durch den Schüler folgt, bei geschlossenem Buche, noch ehe die Laut- oder Schriftzeichen dem Schüler vor Augen gekommen sind. Ein „Sprechen" im Sinne von konversieren ist also nicht gemeint, dies tritt nach der vermittelnden Methode erst später ein. Wohl aber beginnt, nachdem das Ohr die fremden Laute erfaßt hat, das Lesen, d. h. die Gewöhnung des Auges an die Schreibweise der fremden Laute. Am richtigsten setzt sofort das Satzlesen im zusammenhängenden Stücke ein, denn der Einzelsatz muß tunlichst aus dem Lehrbuche verbannt werden und das zu-

sammenhängende, gute französische, beziehentlich englische Lesestück in den Mittelpunkt des Unterrichtes treten. Das Ziel, das beim Lesen zu erstreben ist, besteht in fließendem, lautreinem, sinngemäßem, scharf artikuliertem Lesen mit möglichster Erreichung des fremden Akzentes, d. i. vor allem mit der richtigen Zungenlage und der im Französischen besonders wichtigen, lebhaften Lippentätigkeit. Das Ziel ist viel schwerer zu erreichen, als man gewöhnlich glaubt, und es ist leider oft noch recht vernachlässigt. Welch jammervolles Stocken, welche Vernachlässigung der Hauptbedingung, der Zungenlage, wodurch dies Deutsch-Französisch oder Deutsch-Englisch entsteht, das kein Ausländer begreift! Welche Verstöße gegen den Sinn des Satzes, selbst wenn Verstöße gegen die Aussprache der einzelnen Wörter im Satze nicht mehr vorkommen! Die Schuld lag zum Teil an den früher im Gebrauche befindlichen Lehrbüchern, die nur den Einzelsatz zum Einpauken der wüsten Masse grammatischer Regeln kannten. Wenn nach der direkten Methode, der die vermittelnde zugehört, der Lehrer erst das ganze zusammenhängende Stück tadellos vorliest, die unbekannten Wörter erklärt und so schon, ehe noch das Buch geöffnet worden ist, der Sinn des ganzen Stückes dem Schüler bekannt ist, so wird ein fließendes Lesen viel eher zu erreichen sein.

Das Vorlesen durch den Lehrer ist also auch hier der erste Schritt, sein Vorbild wird und muß die Klasse anspornen und mit fortreißen. Die Besprechung des Inhaltes folgt an zweiter Stelle, und nun kann entweder das Nachlesen durch einen guten Schüler sich anschließen, dann das Chorlesen und dann das nochmalige Lesen durch mittlere und schlechte Schüler folgen, oder gleich das Chorlesen einsetzen und dann das Lesen einzelner angeschlossen werden.

Keinesfalls können wir das Chorlesen entbehren, weil sonst, besonders in den vollen, leider oft übervollen Klassen der großen Städte, der einzelne viel zu wenig an die Reihe kommt oder zu viel Zeit vergeudet und auch der Unterricht für die rascher Auffassenden langweilig gestaltet wird. Ich verkenne die Gefahren des Chorlesens nicht. Es kann der Faule sich hinter der großen Masse verstecken und nicht mitarbeiten, der Unbegabte wird manches Falsche sprechen, der Flegel wird Gelegenheit zum Allotriatreiben finden. Aber diese Übelstände fallen bei straffer Disziplin sofort weg. Bei dem ersten Versuche der Störung greife man den Schuldigen sofort heraus und bestrafe ihn derart, daß eine Wiederholung ausgeschlossen ist; die Säumigen lasse man, nach plötzlichem Abbrechen des Chorlesens, entweder sofort weiter lesen oder das Gelesene und Korrigierte wiederholen und setze gleichfalls mit strenger Strafe ein, wenn sie es nicht können, d. h. wenn sie nicht wissen, wo weiter gelesen wird oder wenn sie verbesserte Fehler wieder machen. Und auch die zweite Gefahr ist unschwer zu vermeiden. Nach kurzer Zeit gewinnt der aufmerksame und geschickte Lehrer ein so feines Gehör,

daß er sofort hört, wenn Fehler gelesen werden, ganz gleich, von welchem Schüler. Dann heißt es, sofort das Chorlesen abbrechen, den Fehler verbessern, richtig nachsprechen lassen und dann weiter lesen. Ist das Chorlesen aber einmal gut im Schwunge, gehen alle mit rechtem Eifer daran, dann bringt es unermeßlichen Nutzen, dann können sich alle Schüler betätigen und zeigen, was sie gelernt haben, beziehentlich Neues hinzulernen. Aus Rücksicht auf die Nebenklassen wird oft mit halblauter Stimme gelesen werden, im Sommer bei geschlossenen Fenstern; nach meiner Beobachtung aber lesen die Schüler, in deren Klasse das Chorlesen gebräuchlich war, viel besser als solche, die es nicht geübt hatten. Die Ersparnis an Zeit allein sollte den Lehrer dazu antreiben, so oft als möglich im Chore lesen zu lassen, ohne daß er jemals versäume, die Probe auf das Gelingen durch Wiederholen einzelner Schüler machen zu lassen.

Nicht minder wichtig wie das Chorlesen ist die Verbesserung der Fehler im Satzlesen. Auf diese Verbesserung auch durch den Schüler ist strengstens zu achten. Man würde es einem Lehrer nie verzeihen, wenn er Fehler in einer schriftlichen Arbeit nicht sorgfältigst verbessern ließe. In dieser Verbesserung liegt ja allein eine Gewähr dafür, daß solche Fehler nicht wiederholt werden. Daß dies bei Aussprachefehlern genau so nötig ist, bedenken leider viele Herren gar nicht. Hat doch einmal ein Herr, der Französisch an einem Gymnasium in X. gab — allerdings kein Fachmann, nur einer zur Aushilfe —, der aber Unterricht bis in obere Klassen erteilte, zu einem jüngeren Kollegen, der mit Feuereifer an seine Aufgabe ging, gesagt: „Wie, Sie verbessern noch die Aussprache? Das tue ich schon lange nicht mehr!“ Nein, nicht bloß der Lehrer muß die Aussprachefehler verbessern, auch der Schüler muß es tun, nicht bloß einmal, sondern zweimal. Man lasse stets, nachdem wegen eines Fehlers das Lesen unterbrochen und der Fehler verbessert worden ist, den einzelnen Schüler, der falsch gelesen, und sodann die Klasse das Richtige sprechen, und wenn der Satz oder Abschnitt zu Ende gelesen, noch einmal die gesamten Fehler in richtiger Form rekapitulieren mit den Worten: *j'ai mal prononcé:* z. B. *et je vis* (*e'j' vi*), *campagne*, *dix heure͡set ͡demie* (*I mispronounced:* z. B. *down the hill*, *with all my heart* usw.). Wie das Schriftbild durch die geschriebene Verbesserung, so muß das Lautbild eines Wortes oder Satzes durch die mündliche Verbesserung gefestigt werden. Viele Herren begnügen sich damit, daß sie den Fehler des Schülers verbessern, aber sie lassen die Verbesserung nicht durch den Schüler wiederholen, sondern diesen unbeirrt weiter lesen, dann ist die ganze Verbesserung nutzlos.

Diese Verbesserung darf sich außerdem nicht bloß auf Aussprachefehler in einzelnen Worten erstrecken, sie muß sich vor allem auf den Satz ausdehnen, wenn fließendes, sinngemäßes Lesen erreicht werden soll. Jedes Stocken, jedes Zögern, jedes Steckenbleiben muß zu noch-

maligem fließenden Lesen und zur Verbesserung am Ende des Abschnittes Veranlassung geben. Besondere Schwierigkeit macht in beiden Fremdsprachen, daß vor dem Komma die Stimme gehoben und nur vor dem Punkte gesenkt wird. Das Sinkenlassen der Stimme bedeutet dem Fremden immer das Ende des Satzes, so daß eine heillose Verwirrung eintritt, wenn nach dem Sinken der Stimme der Satz weitergeht. Ich nehme fast nie ein Buch zur Hand, wenn die Klasse liest; denn das Ohr ist ein vortreffliches Kriterium für sinngemäßes Lesen. Sobald ich nicht sofort den Sinn des Satzes verstanden habe, ist irgendein Fehler im sinngemäßen Lesen gemacht worden. Im Französischen lege man außerdem darauf Gewicht, daß zwar im einzelnen Worte der Ton fast immer [1]) auf der letzten vollen Silbe liegt (als voll gilt die Silbe, wenn sie kein akzentloses *e* enthält), daß aber im Satze das Streben besteht, möglichst gleichmäßig in straffem Zusammenhange (Bindung) Wort für Wort bis zum Punkte herunterrollen zu lassen. Dieser gleichmäßige Fluß der Rede wird nur unterbrochen durch das Heben der Stimme vor einem Komma (wenn Atem geschöpft werden muß), oder wenn ein Wort besonderen Nachdruck erhält. Diese Worte nennt Legouvé in seiner „Art de la lecture" „mots de valeur", und sie herauszufinden ist Sache des Gefühls und des richtigen Verständnisses des Satzes. Dasselbe gilt für das Englische. Auch hier hängt das Hervorheben einzelner Worte im Satze vom richtigen Verständnisse ab, und daher hat der Lehrer zunächst die Verpflichtung, das Stück vorbildlich zu lesen. Wie schwer dies selbst Engländern fällt, die richtigen Pausen in den Sätzen, besonders in Gedichten, zu machen, und die richtigen „mots de valeur" zu finden (to lay the stress on the right word or syllable), erkannte ich daraus, daß in den ersten Jahren des Unterrichtes die Gedichte stets mit Taktstrichen und Akzenten versehen waren, wodurch zwar der Druck etwas unruhig, aber der sinngemäße und kunstvolle Vortrag bedeutend gefördert wird, und das ist doch die Hauptsache, das andre tritt dagegen als eine reine Äußerlichkeit zurück. Ich habe daher auch nicht gezögert, dieses ausgezeichnete Hilfsmittel in meine Lehrbücher der Unterstufe aufzunehmen. Die Reformer behaupten, daß fließendes, sinngemäßes Lesen das Übersetzen vollständig überflüssig mache. Ich will dies nicht vollkommen unterschreiben, obwohl auch ich der Meinung bin, daß nur ausnahmsweise einmal bei nicht vollständigem Erfassen des Sinnes tadellos richtig gelesen wird. Man lasse jedenfalls, um des Verständnisses ganz sicher zu sein, wenn man von der Übersetzung absieht, durch Rekapitulieren und Fragestellen über das Gelesene die Probe auf das vollständige Erfassen einer Stelle oder eines Lesestückes machen.

1) Ausnahmen toujours, jamais, beaucoup.

d) Die Sprachfertigkeit.

Von allen Vorzügen der direkten Methode ist die Betonung des praktischen mündlichen Gebrauches der Sprache, die Sprachfertigkeit, eine der hervorragendsten. Abgesehen davon, daß eine lebende Fremdsprache, die Millionen Menschen reden, naturgemäß dazu da ist, um gesprochen, nicht bloß geschrieben oder gelesen zu werden, so haben die Verkehrsmittel der neuesten Zeit die Völker so nahe gebracht, daß wir unausgesetzt mit ihnen in Berührung kommen. Seitdem uns der Schnellzug beziehentlich Schnelldampfer binnen wenig Stunden aus der Hauptstadt Deutschlands nach der Frankreichs oder Englands, binnen wenig Tagen nach der Neuen Welt bringt, seitdem das Telephonnetz alle bedeutenden Orte Europas umspannt, können wir uns nicht mehr damit begnügen, unsern Schülern ein gewisses Maß grammatischer Kenntnisse und die Bekanntschaft mit einigen älteren und neuen Literaturdenkmälern beizubringen, wir müssen sie in den Stand setzen, über die Dinge des Alltagslebens ebenso zu sprechen, wie über die Erzeugnisse der neuen und neuesten Literatur, indem wir dabei das bewährte Alte nicht vernachlässigen. Soll aber solche Sprachfertigkeit gewonnen werden, dann heißt es zeitig anfangen, von den ersten Stunden ab, und wir werden es nicht bereuen. Denn abgesehen von der schönen, wirklich erhebenden Sicherheit, die das Gefühl solchen Könnens mit sich bringt für Lehrer und Schüler, ist damit ein solch belebendes Element in die Stunde gebracht, daß die Stunden nach der grammatischen Methode und die der direkten sich scheiden wie Nacht und Tag, wie trüber Himmel und Sonnenschein. Aber auch hier muß System in der Sache sein, kein planloses Bonnengeschwätz; nach wohldurchdachtem Plane vom Leichteren zum Schwereren fortschreitend muß dieses Gebäude errichtet werden. In jeder Weise zu beherzigen ist das, was offenbar von sehr kundiger und erfahrener Hand in den Ausführungsbestimmungen zu dem Erlasse vom 18. August 1908 über die Sprechübungen niedergeschrieben ist. Es heißt da[1]): „Die Sprechübungen, auf die vom ersten Unterrichte an, und zwar möglichst in jeder Stunde, Gewicht zu legen ist, ziehen sich in beständiger Steigerung der Ansprüche nach Inhalt und Form durch die ganze Schule. Von den einfachsten Anschauungsmitteln, der nächsten Umgebung und den Vorgängen des täglichen Lebens und der Schule ausgehend, sollen sie zur Verarbeitung und Einprägung des durch die Lektüre gewonnenen Sprachschatzes und der idiomatischen Wendungen, zur Wiederholung des Inhaltes der Lektüre und zur Erschließung ihres Sinnes sowie zur Anbahnung der Ausdrucksfähigkeit über die regelmäßigen Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens dienen. Doch ist dabei auf die sogenannten 'Realien' kein zu großer Wert zu legen.

1) Ausführungsbestimmungen zu dem Erlasse vom 18. August 1908 über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens, S. 30.

Die methodisch aufzubauenden Sprechübungen sollen dazu führen, daß die Unterrichtssprache möglichst früh die fremde sein kann; ohne daß die Herübersetzung in möglichst einwandfreies Deutsch zu vernachlässigen wäre." Der Lehrer muß genau wissen, über welchen Vokabelschatz sein Schüler verfügt, damit keine Lücken entstehen, wie der Baumeister genau die Art und die Menge des Materials kennen muß, wenn er ein Bauwerk errichten und bis zu Ende durchführen will. Es ist Sache der Herausgeber der neuen Lehrbücher, hier dem Lehrer wirksame Hilfen zu geben. Es muß dabei vom Naheliegenden, Schule, Wohnstube, Haus, Straße, Stadt usw. ausgegangen werden; denn beim Beginne des französischen wie des englischen Unterrichtes sind die Knaben und Mädchen in einem Alter, in dem diese Sachen, die später leicht langweilig erscheinen dürften, noch fesseln, zumal im fremden Gewande. Sehr bald trete die Hilfe durch den Anschauungsunterricht, durch das Bild hinzu, doch wiederum nur mit weiser Beobachtung und Einprägung des Wortschatzes. In meinem Lehrbuche der englischen Sprache habe ich dieses System dahin ausgebaut, daß in jeder Lektion ein bestimmter grammatischer Stoff verarbeitet ist in einem englischen Übungsstücke (*reading exercise*), das einen Gegenstand des täglichen Lebens behandelt, vom Klassenzimmer ausgehend bis zur Reise mit der Bahn und dem Schiffe und dem Aufenthalte in den Bergen und an der See. In der Oberstufe führe ich dann den Schüler nach England und zeige ihm das moderne Babylon in seinem Drängen und Treiben, seinen stolzen Palästen und Stätten der Gelehrsamkeit; den Hafen und die Docks beobachten wir auf einer Fahrt auf der Themse, besehen uns eine jener Riesenindustriestätten, wie sie nur in England zu finden sind, und machen dann Streifzüge in die Hochlande von Schottland, wie in das Gebiet der Geschichte und Literatur. Das Ganze begleitet ein reicher Bilderschatz, damit auch die Anschauung nicht zu kurz komme und damit von einer gewissen Stufe ab auch die freiere Konversation geübt werde. Die Konversation, d. h. die mündliche Probe auf das in jeder Lektion gelernte Wort- und Sachmaterial, tritt erst am Ende der Lektion ein, nachdem diese vor allem auch nach der grammatischen Seite voll ausgebeutet und mündlich und schriftlich geübt worden ist. Auf solcher Grundlage bei der genauen Begrenzung des Wortschatzes kann nun ein Gespräch mit absoluter Gewißheit des Erfolges aufgebaut werden. Es hat den Vorteil, daß dem Schüler nicht bloß wie in Vokabularien abstrakte Wortreihen geboten werden, aus denen er sich französische und englische Sätze bauen, also gleich der alten indirekten Methode, nur hier mündlich, wieder sprachschöpferisch auftreten soll, sondern nur imitativ das in Dialog umsetzen, was ihm das Lehrbuch in zusammenhängenden Stücken bietet.

Diese Schlußkonversation darf aber nicht die einzige Gelegenheit sein, wo der Schüler spricht. Schon bei der Durcharbeitung des neuen

Sprachstoffes, die am besten bei geschlossenen Büchern geschieht, wird der Lehrer mannigfache Gelegenheit haben, Fragen in der fremden Sprache zu stellen. Die Erklärung der neu vorkommenden Wörter kann nach einem gewissen Zeitraume, zum Teil wenigstens, durch Umschreibung in der fremden Sprache erfolgen. Eine Hauptübung im Sprechen und zur Vorbereitung auf die Konversation besteht in dem Rekapitulieren der gelesenen Abschnitte, anfangs möglichst wörtlich, später freier. Ich lasse bis in die Ober-Prima in der Lektürestunde das Gelesene rekapitulieren, bei leichteren Stellen ohne vorhergehende Übersetzung ins Deutsche, bei schwereren nach der Übersetzung, und es ist gar nicht so leicht, selbst nicht für Primaner, eine Stelle aus Taine „La France contemporaine" französisch zu wiederholen; denn der Reichtum an neuen Wörtern und eigenartigen Taineschen Wendungen ist sehr groß. Die Rekapitulation eines so schweren Stückes fördert aber einen Schüler der Oberklassen genau so, wie einen Tertianer die Wiedergabe einer leichten Erzählung. Jedenfalls ist diese Rekapitulation eine ausgezeichnete Vorübung zum Gespräche, die bisher noch viel zu wenig Anerkennung gefunden hat, nur muß natürlich jeder imstande sein, sie zu geben, nicht etwa bloß derjenige, welcher gerade gelesen und übersetzt hat. Wenn der Lehrer sie von jedem bei jeder Stelle verlangt, so hält sie die Klasse in Atem, keiner verliert auch nur einen Augenblick die Spannung, denn er weiß ja nicht, ob nach dem Lesen, beziehentlich Übersetzen der Lehrer ihn zum Rekapitulieren aufruft. Welch ein Unterschied zwischen der früheren Art, wo lange Seiten ohne Interesse heruntergelesen und übersetzt wurden und jeder wußte, daß er nur das zu übersetzen bekam, was er gelesen hatte! Und wie geht dann der Stoff den Schülern ins Gedächtnis, welch eine Freude, dann über ein ganzes Kapitel zu sprechen!

Eine nicht minder nützliche Übung zur Förderung der Sprachfertigkeit ist die Dialogisierung eines Stückes oder das Fragen und Antworten durch die Schüler selbst. Der Lehrer hat dann nur das Ganze zu leiten, das Fehlerhafte zu verbessern und etwaige Lücken im Stoffe auszufüllen. Gerade diese Art des Gespräches unter den Schülern selbst, die natürlich nicht in den untersten Klassen möglich ist, regt außerordentlich an und bringt die Schüler schneller zum Bewußtsein dessen, was sie können, beziehentlich nicht können, als wenn der Lehrer stets selbst fragt. Für einen stark beschäftigten Herrn ist dies außerdem eine wesentliche Erleichterung der Arbeit, nur muß selbstverständlich eine scharfe Überwachung seitens des Lehrers stattfinden, daß ja keine Fehler durchgehen und daß gutes Französisch, beziehentlich Englisch gesprochen wird.

Als fernere Hilfsmittel zur Erlangung der Sprachfertigkeit sind noch zu nennen das Auswendiglernen und die Wiedergabe ganzer Stücke von besonders fesselndem Inhalte, die Inhaltsangabe eines Gedichtes

in Prosa, die Wiedererzählung eines gelesenen Stückes in andrer Zeit und andrer Person, Benutzung von Wandbildern und schließlich die Beschreibung der Handlungen eines Schülers in der Klasse durch einen Schüler oder die ganze Klasse, z. B.:

Lehrer: Allez au tableau noir, monsieur X.
Schüler: Je vais au tableau noir.
Klasse: X. va au tableau noir.
Lehrer: Prenez la craie.
Schüler: Je prends la craie.
Klasse: Il prend la craie.
Lehrer: Écrivez le mot sarcophage.
Schüler: J'écris le mot sarcophage.
Klasse: Il écrit le mot sarcophage.
Lehrer: Effacez ce mot avec l'éponge.
Schüler: J'efface ce mot avec l'éponge.
Klasse: Il efface ce mot avec l'éponge.
Lehrer: Retournez à votre place.
Schüler: Je retourne à ma place.
Klasse: Il retourne à sa place.

Und später in größeren Sätzen:

Lehrer: Monsieur X., allez au tableau noir, prenez la craie et écrivez le mot sarcophage.

Schüler: Je vais au tableau noir, je prends la craie et j'écris le mot sarcophage.

Klasse: X. va au tableau noir, usw.

Ebenso im Englischen.

Schließlich kann auch in den oberen Klassen ein systematisch geordnetes Vokabular eine gute Grundlage zu Gesprächen sein, wenigstens ist auf einen gewissen Wortschatz sicher zu rechnen, wenn vorher die Vokabeln auswendig gelernt worden sind. Doch darf mit dieser Art Gesprächen nicht zu zeitig angefangen werden aus dem vorher angeführten Grunde.

e) Der Wortschatz.

Die Grundbedingung für jeden freien schriftlichen und mündlichen Gedankenausdruck in einer fremden Sprache ist die Erwerbung eines möglichst reichen und wohlgeordneten, stets zur Verfügung stehenden Vokabelschatzes. Den Grundstock hierzu möglichst rasch zu sammeln und ihn täglich zu erweitern ohne Überbürdung der Schüler, ohne das wahnwitzige, sinnlose, gesundheitsschädliche Pauken von Hunderten von neuen, zusammenhanglosen und daher doppelt, ja dreifach schweren Vokabeln, durch das die alte Methode so schwer an unsrer Jugend gesündigt hat, ist eine der Hauptaufgaben des neuphilologischen Lehrers. Wie lösen wir sie?

Zunächst dadurch, daß in den Anfangsjahren nie einfach eine oder gar mehrere Kolonnen Vokabeln als Hausaufgabe zu lernen aufgegeben werden, sondern der Vokabelstoff erst in der Stunde durchgenommen wird. Am besten werden die neuen Wörter nach dem Vorlesen des Übungsstückes herausgehoben, erklärt, beziehentlich übersetzt, wenn ihr Sinn sich nicht aus dem Satze finden läßt oder besonders bei abstrakten Wörtern eine Umschreibung nicht die genügende Gewähr für das Verständnis aller bietet. Das geschieht zunächst bei geschlossenem Buche. Sobald das Lesen beginnt, werden die neu vorkommenden Wörter unterstrichen, das Ganze noch einmal in gutem Deutsch von einem Schüler nachübersetzt, beziehentlich durch Fragen in der fremden Sprache das vollständige Erfassen des Inhaltes festgestellt, so daß die Bedeutung der neu vorkommenden Wörter jedem bereits bekannt ist und zu Hause nur noch befestigt zu werden braucht. Also kein Lernen, beziehentlich Einpauken von Einzelwörtern, stets muß das neue Wort im Satzzusammenhange gegeben werden, dann erst möge es zu Hause im Wörterverzeichnis, das zur Lektion gehört, und wo es mit Aussprachebezeichnung versehen sein wird, auch ohne Zusammenhang eingeprägt werden.

Eine weitere Erleichterung bei der Erwerbung des Wortschatzes besteht darin, daß möglichst zeitig die Wortableitung und Wortbildung gezeigt werde und aus dem Stamme durch Ansetzen von Präfixen und Suffixen, von Vorsilben und Endungen ganze Wortreihen, gleichsam ganze Familien auf Grund eines einzigen neu zu lernenden Wortes gebildet und in ihrer Bedeutung erkannt werden, ohne daß das zeitraubende und geisttötende Einpauken zusammenhangloser Wörter nötig ist. Da Etymologie erst in oberen Klassen und nur in beschränktem Maße nach den neuen Lehrplänen getrieben werden darf, so ist also das Hauptaugenmerk im Anfange auf die Wortbildung, die Aufstellung von Reihen zu richten, die aus einem Grundworte zu bilden sind. Zu diesem Zwecke macht man dem Schüler zunächst die Bedeutung gewisser Vor- und Endsilben (Präfixe und Suffixe) klar.

Die Vorsilbe ***re*** drückt Wiederholungen aus:

dire sagen, *redire* wiedersagen.

dé (*dés*), *mé* (*més*), *dis* und *in* drücken einen Gegensatz aus:

se fier trauen; *se méfier, se défier* mißtrauen;
paraître erscheinen; *disparaître* verschwinden;
corrigible korrigierbar, verbesserlich; *incorrigible* unverbesserlich.

Die als Vorsilben gebrauchten Präpositionen (Verhältniswörter) behalten ihre präpositionale Bedeutung bei:

charger laden, *surcharger* überladen,
tenir halten, *soutenir* (unterhalten) stützen.

Als Endsilben dienen zur Bildung von Substantiven, die eine Tätigkeit, ein Gewerbe bezeichnen *ier, ière, eur, euse*, z. B. *chiffon* Lumpen, *chiffonnier*(*ière*) Lumpensammler(in); *danse* Tanz, *danseur*(*euse*) Tänzer(in).

Zur Bildung von Adjektiven, die eine Fähigkeit bezeichnen, dienen die Endungen *able*, *ible* = deutsch bar, lich:

manger essen, *mangeable* eßbar,
corriger verbessern, *corrigible* verbesserlich.

Die Endungen *al*, *el* entsprechen dem deutschen lich, isch, ig; *orient* Orient, *oriental* orientalisch; *père* (*pater*) Vater, *paternel* väterlich.

Zu Verkleinerungs (Diminutiv-) formen braucht man die Endungen *ette* (*maisonnette*), *on* (*chaînon*).

Nach diesen Erklärungen, die zum rascheren Erfassen der Bedeutung der Einzelwörter in den Wortreihen nötig sind, nehme man nun Wortfamilien durch, als Nebenübung, jede Stunde eine bis zwei, die am besten an die Tafel geschrieben und nach der Besprechung von den Schülern in ein besonderes Heftchen notiert werden, wenn nicht das Lehrbuch solche Reihen enthält. Bei Latein lernenden Schülern gebe man immer das lateinische Etymon mit an:

Zum Beispiel:

lat. ***natura*** Natur, franz. *nature f.* Natur.
naturel natürlich.
surnaturel übernatürlich.
naturaliser naturalisieren.
dénaturaliser denaturalisieren, des Heimatsrechts berauben.
naturalisation f. Einbürgerung.
dénaturalisation *f.* Verlust des Heimatsrechts.
naturer mit natürlichen Eigenschaften begabt sein.
dénaturer entstellen.
dénaturation f. Entstellung.
dénaturé unnatürlich.
naturaliste m. Naturforscher.

lat. ***bucca*** Backe, Mundvoll, Mund, franz. *bouche f.* Mund.
bouchée f. Mundvoll.
boucher zustopfen.
déboucher entkorken, herausmarschieren, aufmarschieren.
débouché m. Talöffnung.
emboucher an den Mund setzen (Blasinstrument).
embouchoir m. Mundstück.
embouchure f. Mündung.
reboucher wieder zustopfen.
bouchon m. Kork, Pfropfen (*tire-bouchon*).
bouchonner zerknüllen, zu Pfropfen drehen.
bouchonnier m. Pfropfenhändler.

lat. ***annus*** Jahr, franz. *an m.*, *année f.* Jahr.
annales f. pl. Jahrbuch.
annaliste m. Jahrbuchschreiber.
biennal zweijährig.
triennal dreijährig.
quatriennal vierjährig.
annate f. Pfründenertrag eines Jahres.
annuel jährlich.
bisannuel zweijährig.
annuaire m. amtliches Jahrbuch, Rangliste.
annuité f. Jahrgeld, Leibrente.

lat. ***arcus*** Bogen, franz. *arc m.* Bogen (zum Schießen).
arquer bogenförmig biegen.
arcade f. Bogengang.
arceau m. Gewölbbogen.
arçon m. Sattelbogen.
désarçonner aus dem Sattel heben, abwerfen.
archer m. Bogenschütze, Hartschier.
arche f. Brückenbogen.
archet m. Fiedelbogen.

lat. ***batuere*** rom. verkürzt *batere*, franz. *battre* schlagen, dreschen.
battage m. Dreschen, Drescherlohn.
battant m. Glockenschwengel.
battement m. Klopfen (des Herzens), Händeklatschen.
batterie f. Batterie, Schlägerei.
batteur m. Raufbold.
battoir m. Schläger (beim Ballspiel).

battue f. Treibjagd.
bataille f. Schlacht.
batailler sich herumstreiten, heftig kämpfen.
batailleur streitsüchtig.
bataillon m. Bataillon.
abattre niederschlagen.
abattement m. Niedergeschlagenheit.
abattu niedergeschlagen.
abatis m. Verhau.
abatteur m. Prahlhans, Aufschneider.
abattoir m. Schlachthof.
rabattre ablassen (Preis).
rabat m. Umschlag.
combattre kämpfen.
combat m. Kampf.
combattant Kämpfer.
débattre verhandeln über, besprechen.
débat m. Verhandlung; Streit.
s'ébattre sich vergnügen.
ébats m. pl. Ergötzung, Vergnügen.
rebattre abdreschen, unnütz Dinge wiederholen.

lat. ***campus*** Feld, franz. *camp m.* Lager.
camper lagern.
campement m. Lagern, *n.*
encamper ein Lager beziehen.
décamper aufbrechen, ausreißen.
décampement m. Aufbruch.
campagne f. Land, Feldzug.
campagnard m. Landmann.
campagnol m. Feldmaus.
champ m. Feld.
champêtre adj. Feld . . ., ländlich.
champignon m. Pilz.
champion m. Kämpe.
Champagne f. die Champagne.
champagne m. Schaumwein.

lat. (*canere*) ***cantare*** singen, franz. *chanter* singen.
chant m. Lied.
chantant singbar.
chanteur m. Sänger, *adj.* Sing . . ., z. B. *oiseau chanteur* Singvogel.
chanteuse f. Sängerin.
chantre m. Vorsänger, Kantor.
chantrerie f. Kantorstelle.
chanson f. Lied.
chansonner Spottlieder machen.
chansonnette f. Liedchen.
chansonnier m. Liederdichter.
cantate f. Singgedicht.
cantatille f. kleines Singgedicht.
cantatrice f. Sängerin von Beruf.
enchanter bezaubern.
enchantement m. Entzücken, Zauberei.
enchanteur m. Zauberer, *adj.* zauberisch.
enchanteresse f. Zauberin, *adj.* zauberisch.
désenchanter entzaubern, enttäuschen.
désenchantement m. Entzauberung.
incantation f. Zauberformel.
cantique m. Loblied.
cantilène f. Kantilene.

lat. ***caput*** Kopf, franz.:
1. ***cap*** *m.* Kap; Kopf.
vgl. *armé de pied en cap* und *cap à pied.*
capital m. Kapital, Hauptvermögen.
capitaliste m. vermögender Mann.
capitale f. Hauptstadt.
capitaine m. Hauptmann.
capitainerie f. Hauptmannsstelle.
capiteux zu Kopfe steigend (Wein).
décapiter enthaupten.
décapitation Enthauptung.
capituler (über Hauptpunkte unterhandeln) sich ergeben.

2. ***chef*** *m.* Oberhaupt.
couvre-chef m. Kopfbedeckung.
achever vollenden.
inachevé unvollendet.
achèvement m. Vollendung.
chevet m. Kopfkissen.
cheveu m. Haupthaar (lat. *capillus*).
chevelu langhaarig.
chevelure f. Haarwuchs.
décheveler zerzausen.
échevelé mit fliegenden Haaren.
capillaire haarfein.
capitulation f. Übergabe.
récapituler die Hauptsachen wiederholen.
récapitulation f. Wiederholung der Hauptsachen.
cadet das jüngere unter Geschwistern (eigentl. junges Haupt).
caporal m. Unteroffizier.
précipiter kopfüber hinabstürzen.
précipitamment adv. übereilt.
précipitation f. Übereilung.

précipice m. Abgrund.
chapiteau m. Säulenknauf.
chapitre m. Kapitel, Hauptstück.

lat.-kelt. ***carrus*** Karren, franz. *char m.* Karren.
chariot m. vierrädriger Wagen.
charrette f. zweirädriger Karren.
charetée f. ein Karren voll.
charretier m. Fuhrmann, *adj.* fahrbar.
charrier / *charroyer* } etw. auf Wagen fahren.
charriage m. Fahren, *n.*
charroi m. Fuhre.
charron m. Stellmacher.
charronnage m. Stellmacherei.
charrue f. Pflugschar.
charger beladen, laden.
charge f. Angriff, Ladung, Last.
chargement m. Belastung, Ladung (Schiff).
chargeur m. Auflader.
décharger abladen.
décharge f. Abfeuern, Entlastung.
déchargement m. Ausladen.
recharger wieder laden.
rechargement m. Wiederladen.
surcharger überladen.
surcharge f. Überladung.
carrière f. Laufbahn, schnellste Gangart.

lat. ***cēdĕre*** weichen, franz. *céder* weichen, nachgeben.
abcès m. Geschwür.
accéder beipflichten.
accès m. Zugang.
accessible zugänglich.
inaccessible unzugänglich.
accession f. Beitritt.
accessoire m. Nebensache; *adj.* untergeordnet.
antécédent vorhergehend.
ancêtres m. pl. Vorfahren.
concéder bewilligen.
concession f. Zugeständnis.
concessif einräumend.
décéder sterben.
décès m. Tod.
prédécesseur m. Vorgänger im Amte.
excéder übersteigen.
excès m. Ausschweifung.
excessif übermäßig.
intercéder sich verwenden, dazwischen treten.
intercession f. Vermittlung, Verwendung.
intercesseur Fürsprecher.
précéder vorangehen.
précédent vorangehend.
procéder verfahren, herrühren.
procédé m. Verfahren.
procédure f. gerichtliches Verfahren.
procession f. Umzug.
procès m. Rechtsstreit.
processif streitsüchtig.
recéder wieder abtreten.
succéder nachfolgen.
succession f. Nachfolge.
successif nachfolgend.
successeur m. Nachfolger.
succès m. Erfolg.
insuccès m. Mißerfolg.
cesser aufhören.
cesse f. Aufhören; *sans cesse* unaufhörlich.
cessation f. Aufhören.
incessant unaufhörlich.
cession f. Abtretung.

lat. ***currere*** laufen, franz. *courre* jagen; *courre m.* Jagdgrund, vgl. *chasse à courre* Parforcejagd.
courir laufen.
courant m. Strömung.
couramment adv. geläufig.
courrier m. Eilbote.
coureur m. Läufer.
cours m. Lauf.
course f. Gang, Fahrt, Wettrennen.
corsaire m. Seeräuber.
coursier m. Rennpferd.
accourir herbeieilen.
concourir mitwirken, sich mitbewerben.
concurrent m. Mitbewerber.
concurrence f. Mitbewerbung.
concours m. Wettbewerb.
décours m. Abnahme (des Mondes).
discourir de qc. weitläufig über etw. sprechen.
discours m. Rede.
excursion f. Ausflug.
encourir sich (eine Strafe) zuziehen.
occurrence f. Vorfall, Gelegenheit.
parcourir durcheilen.
précurseur m. Vorläufer.

recourir Zuflucht nehmen.
recours m. Zuflucht.
secourir helfen.
secours m. Hilfe.
secourable hilfreich.
succursale f. Filialabteilung.

lat. ***dare***, supin. *datum*, franz. *date f.* Datum.
dater datieren.
antidater vordatieren.
dé m. Würfel (das auf den Tisch Geworfene).
datif m. Dativ (Gebefall).
addition f. Addition, Rechnung.
additionnel hinzugesetzt.
additionner zusammenzählen.
condition f. Bedingung, Lage.
conditionnel bedingend, *m.* Konditional.
conditionner eine Beschaffenheit geben.
éditer herausgeben.
édition f. Ausgabe.
éditeur m. Herausgeber.
perdre verlieren, zugrunde richten.
perdable verlierbar.
perdant m. Verlierender.
perte f. Verlust.
perdition f. Verderben.
rendre (aus *reddere*) zurückgeben, zu etw. machen.
reddition f. Übergabe, Zurückgabe.
rente f. Einkommen, Rente.
rentier m. ein von seinem Einkommen Lebender.
trahir (aus *tradere*) überliefern, verraten.
tradition f. Auslieferung, Überlieferung.
traditionnel überliefert.
trahison f. Verrat.
traître m. Verräter.
traîtresse f. Verräterin.
vendre (aus *venum dare, vendere*) verkaufen.
vendable verkäuflich.
vendeur m. Verkäufer.
vente f. Verkauf.
revendre wieder verkaufen.
revendeur m. Trödler.

lat. ***mittere***, supin. *missum*, anfängl. schicken, spätlat. = *ponere*, franz. *mettre* setzen, stellen, legen.
mettable anlegbar (v. Kleidern).
messe f. Messe.
missel m. Meßbuch.
mise f. Einsatz (im Spiel).
mission f. Sendung.
missionnaire m. Glaubensbote.
missive f. Sendschreiben, Epistel.
mets m. Gericht.
entremets m. Zwischengericht.
message m. Botschaft.
messager m. Bote.
messagerie f. Beförderungsanstalt, Fahranstalt.
admettre zulassen.
admissible zulässig.
inadmissible unzulässig.
inadmissibilité f. Unzulässigkeit.
admission f. Annahme.
commettre begehen.
commettant m. Auftraggeber.
commis m. Handlungsdiener.
commissaire m. Beauftragter.
commission f. Auftrag.
commissionner bevollmächtigen.
commissionnaire m. Bevollmächtigter.
démettre absetzen, verrenken.
démission f. Entlassung.
démissionnaire m. der seine Entlassung gibt.
émettre in Umlauf setzen.
émission f. Ausgabe (von Papieren).
émissaire m. geheimer Abgesandter.
entremettre sich ins Mittel legen.
intermittent aussetzend, wechselnd (Fieber).
entremetteur m. Vermittler.
entremise f. Vermittlung.
omettre auslassen.
permettre erlauben.
permis m. Erlaubnisschein.
permission f. Erlaubnis, Urlaub.
promettre versprechen.
promesse f. Versprechen.
compromettre bloßstellen.
compromis m. Vergleich.
remettre übergeben.
remise f. Einhändigung, Wagengelaß.
rémissible verzeihlich.
irrémissible unverzeihlich.
rémission f. Vergebung.
soumettre unterwerfen.
soumission f. Unterwerfung.
transmettre übertragen.
transmissible übertragbar.
transmission f. Übertragung.

Als besonders geeignet zur Reihenbildung sind noch die Wörter lat. *dicere*, franz. *dire*; lat. *ducere*, franz. *duire* (*conduire* usw.); lat. *facere*, franz. *faire*; lat. *fingere*, franz. *feindre*; lat. *firmus*, franz. *ferme*; lat. *forma*, franz. *forme*; lat. *fortis*, franz. *fort*; lat. *frangere*, franz. *freindre* (*enfreindre* usw.); lat. *nasci*, supin. *natus*, franz. *naître*; lat. *gradi* und *gradire*, franz. *gravir*; lat. *habere*, franz. *avoir*, davon *habilis* = *habile* und *habitare* = *habiter*, sowie *debere* = *dēhibere* etw. von jem. haben = franz. *devoir*; lat. *jungere*, franz. *joindre*; lat. *legare*, franz. *léguer*; lat. *legere*, franz. *lire*; lat. *liber* frei, franz. *libre*; lat. *ligare*, franz. *lier*; lat. *mater*, franz. *mère*; lat. *pars*, franz. *part*; lat. *ponere*, supin. *positum*, franz. *pondre* und in Kompositis *poser*; lat. *prehendere* und Nebenform *prendere*, franz. *prendre*; lat. *premere*, supin. *pressum*, franz. *presser*, in Kompos. *primer*; lat. *quattuor* und *quadrum* (Viereck), franz. *quatre* und *cadre*, *carré*; lat. *regere*, supin. *rectum*, franz. *régir*; lat. *rogare*, franz. in Kompos. *roger*; lat. *rumpere*, supin. *ruptum*, franz. *rompre*; lat. *scribere*, supin. *scriptum*, franz. *écrire*; lat. *sedère*, supin. *sessum*, franz. *seoir*; lat. *solvere*, supin. *solutum*, franz. in Kompos. *soudre*; lat. *tālea* abgeschnittner Zweig, franz. *taille* Schnitt, Zuschnitt; lat. *tangere*, supin. *tactum*, in Kompos. *tingere*, z. B. *attingere*, franz. *atteindre*; lat. *tendere*, supin. *tentum* und *tensum*, franz. *tendre*; lat. *tenēre*, franz. *tenir*; lat. *terra*, franz. *terre*; lat. *tornus* (Dreheisen), franz. *tour m.*; lat. *torquēre*, supin. *tortum*, franz. *tordre*; lat. *trahēre*, supin. *tractum*, franz. *traire*; lat. *umbra*, franz. *ombre*; lat. *unda*, franz. *onde*; lat. *uti*, supin. *usum*, franz. *user* usw.; lat. *venire*, franz. *venir*; lat. *verbum*, franz. *verbe*; lat. *vertere*, supin. *versum*, franz. *version*; lat. *versare*, franz. *verser*; lat. *via*, franz. *voie*; lat. *volare*, franz. *voler*.

Ein vollständiges Verzeichnis aller aus dem Lateinischen abgeleiteten Reihen findet sich in Nagels vortrefflichem französisch-englischen etymologischen Wörterbuche,[1]) dem auch die obigen Proben entnommen sind und das außerordentliche Anregung gewährt.

Im Englischen wird man in derselben Weise verfahren, um möglichst rasch einen großen Wortschatz zu gewinnen. Es wird zunächst die Bedeutung gewisser Endungen und Präfixe zu erklären sein.

1. Bei Hauptwörtern drückt
   a) die Endung *er*, an Substantive und Verben angehängt (oft verändert in *ier*, *yer*, *or*), eine Tätigkeit, ein Handwerk aus, z. B.:

hat	Hut	*hatter*	Hutmacher
law	Gesetz	*lawyer*	Rechtsanwalt
fur	Pelz	*furrier*	Kürschner
mill	Mühle	*miller*	Müller
to write	schreiben	*writer*	Schreiber, Schriftsteller
to ride	reiten	*rider*	Reiter
to teach	lehren	*teacher*	Lehrer
to dye	färben	*dyer*	Färber.

1) Berlin, Verlag von S. Calvary & Co.

b) Die Endung *ness* (deutsch nis) an Adjektive und *ship* an Substantive (deutsch schaft) angehängt, erzeugt Substantive, die einen Zustand ausdrücken (entsprechend dem deutschen keit, heit, nis und schaft; selig: Seligkeit; schwach: Schwachheit):

friend	Freund	*friendship*	Freundschaft
penman	Schreiber	*penmanship*	Schreibkunst
writer	Schriftsteller	*writership*	Schriftstellerei
bright	hell	*brightness*	Helligkeit
weak	schwach	*weakness*	Schwachheit
dark	dunkel / finster	*darkness*	Dunkelheit / Finsternis
useful	nützlich	*usefulness*	Nützlichkeit.

c) aus dem Französischen stammen die folgenden an Adjektive, Substantive und Verben angehängten Suffixe:

ty:	*pure*	rein	*purity*	Reinheit
sion, tion:	*to pretend*	Anspruch machen	*pretension*	Anspruch
	to condensate	verdichten	*condensation*	Verdichtung
ance:	*to utter*	äußern	*utterance*	Äußerung
ence:	*to prefer*	vorziehen	*preference*	Vorzug
ment:	*to equip*	ausrüsten	*equipment*	Ausrüstung
tude:	*to serve*	dienen	*servitude*	Knechtschaft

2. Die Endung *able* an Verben angehängt drückt die Fähigkeit oder Möglichkeit (= unserem „bar"), die Endung *y* eine Eigenschaft aus:

to eat	essen	*eatable*	eßbar
to profit	benutzen	*profitable*	nutzbar
to drink	trinken	*drinkable*	trinkbar
to honour	ehren	*honourable*	ehrbar
hill	Hügel	*hilly*	hügelig
stone	Stein	*stony*	steinig
slip	Ausgleiten	*slippery*	schlüpfrig.

3. Die Endungen *ful* (deutsch „voll") und *less* (deutsch „los") an Substantive angehängt drücken die Fülle oder den Mangel aus:

hope	Hoffnung	*hopeful*	hoffnungsvoll
		hopeless	hoffnungslos
mercy	Erbarmen	*merciful*	erbarmungsvoll
		merciless	erbarmungslos
fruit	Frucht / Nutzen	*fruitful*	nützlich
		fruitless	nutzlos
pity	Mitleid	*pitiful*	mitleidsvoll
		pitiless	mitleidslos.

4. Die *y*, *ly*, *let*, *lock* geben die Deminutivformen an:

Charles	Karl	*Charley*	Karlchen
ring	Ring	*ringlet*	Ringelchen
hill	Hügel	*hillock*	Hügelchen

5. Von den Präfixen drücken *re* die Wiederholung, *mis*, *dis* und *un* das Gegenteil der Bedeutung des Stammwortes aus:

to gain	gewinnen	*to regain*	wiedergewinnen
to elect	erwählen	*to reelect*	wiederwählen
to form	gestalten	*to reform*	(wieder) umgestalten

to flow	fließen	*to reflow*	wiederfließen, zurückfließen
to gather	sammeln	*to regather*	wieder sammeln
to insert	einsetzen	*to reinsert*	wieder einsetzen
to trust	trauen	*to mistrust*	mißtrauen
to understand	verstehen	*to misunderstand*	mißverstehen
to engage	binden	*to disengage*	losbinden
to entangle	verwickeln	*to disentangle*	loswickeln
to please	gefallen	*to displease*	mißfallen
to furl	falten	*to unfurl*	entfalten
faithful	treu	*unfaithful*	untreu
to fasten	binden	*to unfasten*	losbinden
heedful	achtsam	*unheedful*	unachtsam
increased	vermehrt	*unincreased*	unvermehrt.

6. Die meisten französischen, beziehentlich lateinischen, sowie einige deutsche Präpositionen werden im Englischen in der präpositionalen Bedeutung als Präfixe gebraucht:

to abase	franz.	*abaisser*	herablassen
to abate	franz.	*abattre*	herabsetzen
to abbreviate	lat.	*ab'breviare*	abkürzen
to anticipate	lat.	*anticipatum*	vorausnehmen
to bedew	deutsch	betauen	
to bereave	deutsch	berauben	
to conceal	lat.	*concelare*	verbergen
to confide	lat.	*confidere*	trauen
to committ	lat.	*committere*	begehen
to inject	lat.	*injectare*	einspritzen
to intercept	franz.	*intercepter*	lat. *interceptus* abfangen
to prefer	lat.	*praeferre*	vorziehen
to transform	franz.	*transformer*	umformen.

Nach diesen Erörterungen geht man auch hier an die Bildung von Reihen, die möglichst in alphabetischer Ordnung an die Tafel geschrieben und nach dem Durchsprechen von den Schülern in besondere Heftchen eingetragen werden. Je nach der Größe der Reihen nehme man eine bis zwei pro Stunde als Nebenübung durch. Man lasse den Schüler möglichst viel Material selbst zutragen, nur die Lücken ergänze der Lehrer. Bei Wiederholungen, insonderheit wenn sie vorbereitet sind, muß natürlich der Schüler imstande sein, die Reihen möglichst geschlossen selbständig wiederzugeben, z. B.:

lat. ***ferre***, supin. *latum*, engl. *to confer* verleihen.
conference Beratung.
conferential Beratungs . . .
conferment Verleihung.
conferrable übertragbar, verleihbar.
conferrer Beratender, Verleiher.
to defer aufschieben.
deference Nachgiebigkeit, Ehrerbietung.
deferent ableitend.
deferential ehrerbietig.
deferment Aufschub.
deferrer Aufschiebender.

von *delatio* — *delation* Anklage.
delator Angeber, Ankläger.
delatory anklagend.
to differ verschieden sein.
differential unterscheidend.
differentiation Unterscheidung.
different verschieden.

indifferent gleichgültig.
difference Verschiedenheit.
indifference Gleichgültigkeit.

von *dilatum* — *delay* Aufschub.
to delay aufschieben.
to infer folgern, schließen.
inferable schließbar, zu folgern.
inference Folgerung, Schluß.
inferential herzuleiten, folgernd.
to interfere sich einmischen.
interference Einmischung.
to offer anbieten.
offer Anerbieten.
to prefer vorziehen.
preferable vorzuziehen.
preference Vorzug.

von *praelatum* — *prelate* Würdenträger (geistlicher).
prelature, prelacy Prälatenwürde.
to proffer vorschlagen.
proffer Vorschlag.
to refer sich beziehen.
referable beziehbar, bezüglich.
reference Beziehung, Auskunft.
referendary Berichterstatter.
to relate berichten.
relation Verwandtschaft, Verwandter.
to suffer dulden.
sufferable erträglich.
sufferance Leiden.
to transfer' übertragen, abtreten, zedieren.
trans'fer Übertragung, Zession, Abtretung.
transfe'rable übertragbar.
transferability oder *transferibility* Übertragbarkeit.
transfe'ral Übertragung.
transferee' Erwerber, Zessionar.
trans'ference Übertragung, Übersiedelung, Versetzung.
transferential übertragend, Übertragungs-.
transfe'rrer oder *fe'rer* Übertrager.

lat. ***jacere*** supin. *jactum* engl. *to ejaculate* ausrufen.
ejaculation Stoßseufzer.
ejaculatory kurz hervorgestoßen.

von franz. *jeter* — *jet* Wasserstrahl.
to jet vorspringen.
jeton Spielmarke.
jet-pipe Aufsatz am Springbrunnen.
jetty Vorsprung, Hafendamm.

von lat. *abjicere* etc. — *abject* verworfen.
abjection Verworfenheit.
adjection Zusatz.
adjective Beiwort.
to conjecture mutmaßen.
conjecture Mutmaßung.
conjectural mutmaßlich.
conjecturer Mutmaßer.
to deject mutlos machen.
dejected niedergeschlagen.
dejectedness Niedergeschlagenheit.
dejecter Entmutiger.
dejection Traurigkeit.
dejectory niederschlagend.
to eject ausstoßen.
ejection Ausstoßung.
to inject einspritzen.
injection Einspritzung.
to interject einschieben.
interjection Empfindungswort.
interjectional eingeschoben.
to object einwenden.
objection Einwendung.
objectionable tadelhaft.
unobjectionable einwandfrei.
object Gegenstand.
to project hervorragen.
projectile Geschoß.
projection Wurf, Projektion.
project Entwurf.
to reject verwerfen.
rejection Verwerfung.
rejective verwerfend.
to subject unterwerfen.
subjection Unterwerfung.
subject Untertan.
subjective subjektiv.
subjectivity Subjektivität.

von lat. *navis* engl. *nave* Schiff der Kirche.
navicular bootförmig.
naviform schiff- oder bootförmig.
naval seemännisch, See . . .
navy Flotte.
to navigate schiffen.
navigation Schiffahrt.
navigable schiffbar.
navigability Schiffbarkeit.
navigator Schiffer.

navarch, Nauarch, im Altertume griech. Flottenkommandant.
navarchy Amt eines Nauarchen.

lat. ***mittere***, supin. *missum*, engl. *mass* Messe.
Christmas Weihnachten.
missal Meßbuch.
missile Wurfgeschoß, werfbar.
mission Sendung.
missionary, *missioner* } Glaubensbote.
missive das Gesandte.
message Botschaft.
messenger Botschafter.

von *admittere*, *admissum* engl. *to admit* zulassen.
admittable zulässig.
admittance Zulaß, Zutritt.
admissible zulässig.
inadmissible unzulässig.
admissibility Zulässigkeit.
inadmissibility Unzulässigkeit.
admission Aufnahme.
inamissible unverlierbar.
inamissibility Unverlierbarkeit.
to commit begehen.
commitment Überweisung, Verhaftung.
committable anzuvertrauen.
committee Ausschuß.
committer Verüber, Begeher.
commission Auftrag, Patent.
commissioner Bevollmächtigter.
commissary Beauftragter.
commissioned beauftragt, mit Patent versehen.
to dismiss entlassen.
dis(di)mission Entlassung.
dimissory entlassend.
emissary geheimer Sendbote.
emission Ausgabe.
to intermit nachlassen.
intermittent (fever) aussetzend, Wechsel(fieber).
intermission Unterbrechung.
to omit auslassen.
omission Unterlassung.
to permit erlauben.
permission Erlaubnis.
permissive zulassend.
to promise versprechen.
promise Versprechen.
promission Verheißung (biblisch).
compromise Vergleich.
to compromise sich auf ein Schiedsgericht berufen.
compromissorial schiedsrichterlich.
to compromit bloßstellen.
to remit erlassen.
remitment Erlaß.
remittal Abtretung.
remittance Geldsendung.
remissible verzeihlich.
irremissible unverzeihlich.
remission Verzeihung.
remissive nachlassend.
to submit unterwerfen.
submission Unterwerfung.
submissive unterwürfig.
to surmise vermuten.
surmise Vermutung.
to transmit übertragen.
transmissible übertragbar.
transmissibility Übertragbarkeit.
transmission Übertragung.
transmissive übertragen, entlehnt.

Außer diesen von einem Stamme abgeleiteten Reihen kann man nun auch solche durch Anlehnung bilden, z. B.:

pen Feder.
geometrical pen Reißfeder.
steel-pen Stahlfeder.
pen-and-ink Schreibzeug.
pen-case Federkasten.
pencil Bleistift, Pinsel.
pencil-case Bleistifthalter.
pencil-cloth Pinselwischer.
pen-driver Vielschreiber.
pen-driving Vielschreiberei.
pen-holder Federhalter.
penman Schönschreiber, Mann von der Feder.
penmanship Schönschreibekunst, Schriftstellerei.
pen-name Schriftstellername.
pennate(d) gefiedert.
penniform federförmig.
pen-rack Schreibfedergestell.
pencil-colours Farbenstifte.

pencil-lead Graphitstift.
pencilled mit feinen Strichen versehen, fein gerippt.
penciliform pinselförmig.
pencil-pointer Bleistiftspitzer.
pencil-rack Pinselbrett (zum Einstecken der Pinsel).
pencil-sharper Bleistiftspitzer.
pencil-sketch Bleistiftskizze.
pencil-stick Pinselstiel.

book Buch — *book-account* Buchkonto.
book-back Buchrücken.
bookbinder Buchbinder.
bookbinding Buchbinderei.
book-canvasser Büchervertreiber, Kolporteur.
book-case Bücherschrank, Bücherregal.
book-clamp { Bücherträger (für Schulbücher), Buchpresse.
book-club Lesegesellschaft.
book-collector Büchersammler.
book-cover Bücherumschlag.
book-debt Buchschuld (gebuchte Schuld).
book-edge Buchschnitt.
book-education Bildung durch Bücher.
booker Omnibuskontrolleur; Buchhalter.
book-fair Büchermarkt oder -messe.
book-fancier Bücherliebhaber.
book-hawker Bücherhändler, Kolporteur.
book-hunter eifriger Sammler seltner (alter) Bücher.
booking Eintragen, Buchen.
booking-clerk Fahrkartenverkäufer.
booking-office Fahrkartenschalter, (im Theater) Tageskasse.
bookish büchermäßig, gelehrt; pedantisch.
bookishness Buchgelehrsamkeit.
book-keeper Buchhalter.
book-keeping Buchführung.
book-keeping by single (double) entry einfache (doppelte) Buchführung.
book-knowledge Bücherweisheit.
book-ladder Bibliotheksleiter.
book-learned pedantisch, buchgelehrt.
book-learnedness / *book-learning* { Buch-, Schulgelehrsamkeit.
booklet Büchlein.
booklike wie ein Buch.
book-louse Bücherlaus.
book-lover Bücherliebhaber.
book-maker Bücherschreiber (-schmierer), Buchmacher (bei Pferderennen).
book-making Buchmachen; Bücherschreiben.
bookman Büchermensch, Gelehrter.
book-mark Lesezeichen, Buchzeichen.
book-market Büchermarkt.
bookmonger Bücherhändler, Antiquar.
book-notice Bücheranzeige (in Zeitungen).
book-plate Bücheretikett, Bibliothekszeichen.
book-post Drucksachenbeförderung, Aufschrift „Drucksache".
book-rack Büchergestell.
book-read belesen.
book-room Bibliothekszimmer.
bookseller Buchhändler.
bookselling / *book-trade* { Buchhandel.
book-shelf Bücherbrett.
book-shop / *book-store* { Buchladen.
book-stall Stand eines Bücherverkäufers auf Bahnhöfen.
book-stand Büchergestell.
book-work Bücherstudium.
book-worm Bücherwurm.

Die Zusammenstellung solcher Reihen bietet zugleich Gelegenheit, Erklärungen in englischer Sprache für die unbekannten Bedeutungen zu geben und den Schüler zum Beweise, daß er die Erklärung verstanden, die deutsche Bedeutung finden zu lassen. Es ist also ein vorzügliches Gesprächsthema, das vielerlei Aufklärung gewährt und auch englische Verhältnisse (vgl. book-maker, book-making) berührt. Vom Deutschen auszugehen ist nicht ratsam, weil dann die Gelegen-

heit zu englischer Erklärung wegfällt. Auf Vollständigkeit kann natürlich diese Anleitung nicht Anspruch machen, es muß der Fleiß des Lehrers schon eine Anzahl Reihen zusammenstellen, bei welcher Arbeit ihn jedes gute Wörterbuch unterstützt.

Außer diesen Übungen ist nun das Erlernen von Vokabeln aus systematisch geordneten Vokabularien oder von Vokabeln zu Lesestücken, die einen Gegenstand aus dem täglichen Leben (Zimmer, Reise, menschlicher Körper, Fahrrad, Pferd usw.) behandeln, von größter Wichtigkeit zur Vermehrung des Wortschatzes. Es bietet ebenso wie das Reihenerklären eine vorzügliche Gelegenheit zu Gesprächen. Denn man verfalle ja nicht in die alte, geisttötende, zeitraubende Art des Abfragens der Vokabeln, indem man vielleicht abwechselnd das fremde Wort gibt und es in die Muttersprache übersetzen läßt oder umgekehrt. Nein, sobald z. B. die Vokabeln, die „Stadt" betreffend, zu lernen gewesen sind, stelle der Lehrer geschickt unter Anlehnung und mit Benutzung des bereits gelernten Wortschatzes, den er ja kennt, eine Anzahl Fragen, so daß das Wort, welches er wünscht, in der Antwort des Schülers gegeben werden muß. Im Anfange möge der Schüler getrost die Wörter der Frage benutzen und sie zur Antwort umstellen, mit dieser Umstellung unter Hinzufügung des neu zu lernenden Wortes ist für den Anfänger schon ein tüchtiges Stück Arbeit verbunden; es setzt das Verstehen eines in fremder Sprache gesprochenen Satzes voraus und ist zum mindesten eine ausgezeichnete Zungenübung. Später müssen natürlich die Antworten freier werden, aber nie dürfen sie in bloßen Wörtern bestehen; man halte immer auf vollkommene Sätze, sonst mangelt eben die Übung der Zunge, die durch solche Gespräche geboten werden soll. Mit Fortgeschritteneren und besonders Strebsamen gehe man einen Schritt weiter und lasse Frage und Antwort durch die Schüler selbst bilden. Der Lehrer leite nur die Konversation, sorge dafür, daß kein Fehler durchgelassen wird, daß die Fragen sich logisch aneinander reihen, daß kein sprungweises Fragen stattfindet, sondern daß die Fragen sich so lange um einen Gegenstand drehen, bis dieser vollständig erschöpft ist. Man glaubt nicht, wie dieses Mittel die Schüler anregt, und wie lebendig dadurch und gewinnbringend die Stunde für die Klasse gestaltet wird, während der Lehrer nicht fortwährend seine Lungen anzustrengen braucht und die Klasse doch noch mehr fördert, auch im Denken, als wenn er selbst alle Fragen stellte. Der Klasse ist dadurch gerade die doppelte Gelegenheit geboten, sich in der fremden Sprache zu üben, als wenn der Lehrer alle Fragen stellt; bei vollen Klassen ein wesentlicher Vorteil! Auf die erwähnte Art geht die Erweiterung des Wortschatzes mit der sofortigen Verwertung desselben Hand in Hand, die Wörter lernen viel fester sitzen, und der Schüler merkt, daß er kein totes Material seinem Gedächtnisse einprägen muß, sondern lebendiges Sprachgut, das ihm Sicherheit gibt, das er sofort anwenden muß und das nicht alsbald wieder in Vergessen-

heit gerät. Sind solche Übungen mit Beharrlichkeit gemacht worden, so wird man bald mit Genugtuung bemerken, daß die Klasse viel selbstbewußter wird, kein scheues Zusammenfahren mehr, wenn der Lehrer in der fremden Zunge redet, kein blödes, verständnisloses Anstarren seitens des Gefragten, wie man es bei denen findet, die im Sprechen ungeübt sind, nein, ein frischer Wetteifer, zuerst die Antwort fertig zu haben, ein lustiges Händeheben, um die Antwort geben zu können, das auch die langsameren und trägeren Kameraden mit fortreißt. Vorschriften über die Art der Fragen zu geben, ist kaum nötig, außer dem Wenigen, was eben gesagt worden ist, daß sie sprachlich richtig, kurz und logisch aneinandergereiht sein müssen. Ich will nur für jede der beiden Sprachen eine Probe geben. Die neuen Übungsbücher, z. B. das Boernersche für Französisch und das meine für Englisch, geben auch hierfür Anhaltspunkte, ohne den Lehrer in seinem Schalten in dieser Hinsicht irgendwie beeinflussen zu wollen.

Angenommen, es wären folgende Vokabeln, die „Reise" betreffend, zu lernen gewesen:

gare f. Bahnhof.
quai de départ m. Abgangshalle.
quai d'arrivée m. Ankunftshalle.
salle d'attente f. Wartesaal.
salle des pas perdus f. Vorhalle.
vaste groß, geräumig.
bureau de distribution des billets m. Fahrkartenschalter.
receveur, receveuse buraliste Fahrkartenverkäufer(in).
bureau d'enregistrement des bagages Gepäckabfertigungsstelle.
bureau de renseignement Auskunftsstelle.
renseignement m. Auskunft.
gratuit adj. umsonst.
boutique de libraire f. Buchladen.
marchand de journaux m. Zeitungsverkäufer.
couloir m. Korridor, Gang.
affiche f. Plakat, Anschlagezettel.
affiche indiquant la marche des trains f.; horaire, m. Eisenbahnfahrplan.
indicateur de chemin de fer m. Fahrplan, Kursbuch.
délivrer verabreichen, lösen.
guichet m. Schalter.
coli m. Gepäckstück.
encombrer belästigen.
facteur m. Gepäckträger.
un léger pourboire ein kleines Trinkgeld.
enregistrement m. Aufgabe des Gepäcks.
bulletin de bagages m. Gepäckschein.
conserver aufbewahren.
soigneusement sorgfältig.
présenter le bulletin den Schein vorzeigen
délivrer des collis Gepäckstücke aushändigen.
garder avec soi bei sich behalten.
les petits bagages das Handgepäck.
déposer legen.
filet du compartiment m. Gepäcknetz.
glisser schieben.
banquette f. Sitz, Bank im Wagenabteil.
valise f. Handkoffer.
sacoche f. Reisetasche.
sac de voyage Reisesack.
couverture de voyage f. Reisedecke.
carton à chapeau m. Hutschachtel.
canne f. Spazierstock.
incommoder belästigen.
voisin m. compagnon de voyage m. Mitreisender.
être admis Einlaß, Zutritt erhalten.
employé m. Beamter.
poinçonner durchlochen.
emporte-pièce m. Zange.
donner sur le quai auf den Bahnsteig führen (Türen).
départ du train m. Abfahrt des Zuges.
en voiture! einsteigen! *en voiture pour . . .!* Abfahrt nach . . .!
monter en voiture einsteigen.
marquer une place einen Platz belegen.

conducteur m. Schaffner.
contrôler les billets die Fahrkarten kontrollieren.
portière f. Wagentür.
glace f. Fenster.
chef de gare m. Inspektor.
reconnaissable à qc. an etwas erkenntlich.
casquette f. Mütze.
chef de train m. Oberschaffner.
mécanicien m. Maschinist, Zugführer.
chauffeur m. Heizer.
chauffer heizen.
graisser schmieren, ölen.
un coup de sifflet m. Pfiff der Lokomotive.
se croiser sich kreuzen.
s'arrêter anhalten.
dix minutes d'arrêt! 10 Minuten Aufenthalt!
les voyageurs pour P. changent de train! nach P. Wagenwechsel!
compartiment m. Abteil.
baisser, lever les glaces die Fenster öffnen, schließen.
formule f. Redensart, Redewendung.
être incommodé belästigt sein.
être gêné gestört sein.
station douanière (frontière) Zollstation.
descendre de voiture aussteigen.
bureau de douane m. Zollstelle.
se mettre à la recherche de etwas suchen.
douanier m. Zollbeamter.
à la réquisition de auf Verlangen von.
je n'ai rien à déclarer ich habe nichts zu versteuern.
pour l'usage personnel für den persönlichen Gebrauch.
objet soumis aux droits (imposable) m. verzollbares Stück.
timbre m. Marke.
porte de sortie f. Ausgangstür.
cocher m. Kutscher.
galerie f., impériale f., dessus de la voiture m. } Verdeck.
destination f. Ziel.
demander trop, prendre trop cher, surfaire } überteuern.

Es würde sich auf Grund dieser Vokabeln folgendes Gespräch führen lassen:

Quelles sont les parties principales d'une gare?

Les parties principales d'une gare sont: la salle des pas perdus, les salles d'attente, les quais d'arrivée et de départ.

Pourquoi la salle des pas perdus est-elle ainsi nommée (s'appelle-t-elle ainsi)?

Parce que tous les pas qu'on y fait ne nous rapprochent pas du but de notre voyage, ils sont donc «perdus» (d'abord employé pour l'antichambre au Palais de Luxembourg).

Qu'est-ce qui se trouve dans cette salle?

Il s'y trouve les bureaux de distribution des billets, le bureau d'enregistrement des bagages, le bureau des renseignements, les boutiques de libraires, de marchands de journaux et de tabac.

De quoi les murs des couloirs qui conduisent à la salle des pas perdus sont-ils généralement couverts?

Ils sont couverts d'affiches indiquant la marche des trains, souvent appelées horaires.

Dans quel livre trouvez-vous aussi les renseignements concernant l'arrivée et le départ des trains?

Dans l'indicateur des chemins de fer.

Que faut-il prendre pour pouvoir aller en chemin de fer?

Il faut qu'on prenne des billets.

Où les billets se délivrent-ils?

Au guichet du bureau de distribution.

Quel est le titre de l'employé qui les distribue (délivre)?

Il (Elle) est appelé(e) receveur (-euse) ou buraliste.

Que dites-vous au buraliste pour avoir un billet d'aller et retour, en deuxième classe, pour Fontainebleau?

Fontainebleau, seconde retour, s'il vous plaît.

Et pour aller à Marseille en première classe avec un ami?

Deux premières, Marseille, s'il vous plaît.

Comment vous informez-vous du prix des billets?

En disant: «combien les secondes (premières) pour X.?»

Que faites-vous de vos bagages?

Les gros bagages, les colis encombrants, comme les malles, sont enregistrés au bureau d'enregistrement, où les portent les facteurs.

Qu'est-ce que vous donnez au facteur pour sa peine?

Un léger pourboire de 20 à 30 centimes.

Où ces bagages vous sont-ils rendus?

A (leur) destination, contre présentation d'un bulletin de bagages qu'on me donne comme quittance au bureau d'enregistrement.

Où mettez-vous vos petits bagages?

Je les glisse sous la banquette ou je les mets dans le filet du compartiment.

Qu'entendez-vous par «petits bagages»?

Une sacoche, une couverture de voyage, une valise, un sac de voyage, une canne et un parapluie.

Qui est-ce qui annonce le départ des trains aux voyageurs qui se trouvent dans la salle d'attente?

Un employé qui crie: «Les voyageurs pour X. en voiture!»

Peut-on monter directement en voiture?

Non, monsieur, il faut d'abord qu'on présente son billet à un employé placé à la porte.

Qu'est-ce qu'il en fait?

Il le poinçonne avec un emporte-pièce.

Où arrivez-vous en quittant la salle d'attente?

Sur le quai de départ.

Quelles personnes se trouvent toujours sur le quai avant le départ d'un train?

Le chef de gare, le chef de train et les conducteurs.

A qui vous adressez-vous pour trouver le wagon exact?

A un conducteur, en lui demandant: «Où faut-il monter pour B.?» (est-ce le wagon pour B.?)

Que font les voyageurs qui aiment à se promener sur le quai jusqu'au départ du train?

Ils marquent leurs places.

Qui donne le signal du départ?

Le chef de train, sur l'ordre du chef de gare.

A qui donne-t-il ce signal?

Au mécanicien, qui répond par un coup de sifflet.

Quel homme se trouve encore sur la locomotive, outre le mécanicien?

(C'est) le chauffeur, qui chauffe et graisse la locomotive.

Où le train s'arrête-t-il?

Aux différentes stations de la ligne.

Qu'est-ce que les conducteurs crient aux grandes gares où le train s'arrête quelque temps et où plusieurs lignes se croisent?

Ils crient par exemple: «Toulon, cinq minutes d'arrêt; les voyageurs pour M. changent de train!»

Qu'y a-t-il de chaque côté du compartiment?

Il y a des glaces des deux côtés du compartiment.

Est-il poli de baisser les glaces sans en avoir demandé la permission à ses voisins? (compagnons de voyage?)

Non, monsieur, ce ne serait pas poli, on demande toujours: «Me permettriez-vous de baisser cette glace?» «ou Cela vous gênerait-il que je baisse la glace?»

Comment s'appellent les stations à la frontière où les bagages sont visités?

Ce sont les gares frontière.

Qu'est-ce que les voyageurs y sont obligés de faire?

Ils sont obligés de descendre de voiture, d'ouvrir leurs malles et de montrer aux douaniers tous leurs effets (objets).

Quelle est la formule ordinaire pour exprimer qu'on n'a point d'objets soumis aux droits?

«(Je n'ai) rien à déclarer, tout cela est pour mon usage personnel.»

Comment les douaniers qui sont à la porte de sortie reconnaissent-ils que les bagages ont été visités?

Les bagages sont marqués soit d'un signe à la craie ou d'un timbre.

Arrivé à destination que prend-on pour aller à l'hôtel?

On prend généralement un fiacre.

Que dites-vous au cocher?

«Conduisez-moi à l'hôtel de Russie, s'il vous plaît», ou simplement: «Hôtel de Russie, s'il vous plaît!»

Où le cocher met-il votre malle?

Sur le dessus de la voiture appelé «galerie» ou «impériale».

Quelle preuve avez-vous que le cocher ne vous a pas demandé trop (pris trop cher, surfait)?

Il y a dans chaque voiture (fiacre) un tarif imprimé.

Im Englischen würde sich die Sache folgendermaßen gestalten. Man läßt die nachfolgenden Vokabeln, Beverages (Meals or repasts) betreffend, lernen:

beverage, drink Getränk.
goat Ziege; *ass* Esel.
milk Milch, *butter-milk* Buttermilch.
curdled milk saure Milch.
skimmed milk abgerahmte (blaue, dünne) Milch.
cream Rahm, Sahne.
to adulterate fälschen.
milkman Milchmann.
dairy Milchgeschäft.
natural natürlich.
artificial künstlich.
decanter geschliffene Flasche, *waterflask* Wasserflasche, *bottle* Weinflasche.
wine-glas Weinglas, *cup* Pokal.
tumbler Wasserglas.
to pour out eingießen.
hops Hopfen, *malt* Malz.
Bavarian beer bayrisches Bier.
brewery Brauerei, Schenke.
brewer Brauer.
to drink to one jem. zutrinken, auf jem. Wohl trinken.
to drink healths Toaste, Trinksprüche ausbringen.
after-dinner speaker Tischredner.
to touch glasses anstoßen.
draught, sip Schluck.
stirrup-cup Abschiedstrunk.
claret Bordeauxwein.
hock, Rhenish wine Rheinwein, *sherry* spanischer Wein, *champagne* Champagner.
sparkling hock deutscher Schaumwein.
grape Weintraube; *barrel* Faß.
doctored wine gefälschter Wein.
cider Apfelwein.
fermentation Gärung.
liquid Flüssigkeit.
rum, gin Wacholderbranntwein.
brandy Branntwein.
strong, light, heady schwer, leicht, zu Kopf steigend.
bouquet Blume.
to draw wine abziehen.
cork Pfropfen, Kork, *cork-screw* Korkzieher.
to cork stöpseln.
to seal up siegeln.
to uncork öffnen.
to crack bottles die Pfropfen springen lassen.
cask, barrel Faß.
hogshead Oxhoft.
tap Hahn, *bung-hole* Spundloch.
to broach anzapfen.
liquor Likör.
punch Punsch.
bowl Bowle.
mulled wine Glühwein.
lemon-squash Zitronenlimonade.
a square of chocolate eine Tafel Schokolade.
cocoa Kakao.
coffee-pot Kaffeekanne.
coffee with milk and sugar.
Seltzer water Selterswasser.
to make coffee Kaffee kochen.
to roast coffee Kaffee brennen.
to grind (ground, ground) mahlen.
to take, drink coffee.
coffee-mill Kaffeemühle.
cup Tasse.
coffee-pot Kaffeekanne.
saucer Untertasse.
coffee-grounds Kaffeesatz.
succory Cichorie.
tea Tee.
tea-pot Teekanne.
to let the tea draw den Tee ziehen lassen.

the tea has not enough drawn.
ice Eis.
refreshments Erfrischungen.
vanilla ice Vanilleeis.
the service (of the table) Tischgerät.
cover Gedeck, Couvert.
to serve up auftragen, decken.
to take away, to clear the table abdecken.
table-plate Tafelgeschirr.
porcelain, china Porzellan.
cruet-stand Salz, Pfeffer, Öl und Essig.
napkin-ring Serviettenhalter.
plate Teller.
dish Schüssel, Gericht.
toast-rack Brotständer.
ladle (großer) Vorlegelöffel, *spoon* Eßlöffel.
tea-spoon Kaffee-, Teelöffel.
knife-rest Messerbänkchen.
knife Messer, *blunt, sharp* stumpf, scharf.
to sharpen schärfen.
grind-stone Schleifstein.
handle Griff.
blade Klinge.
edge Schneide.
back Rücken.
point Spitze.
fork Gabel.
the tines, prongs of a fork die Zinken einer Gabel.
carving-knife Vorlegemesser.
to carve, cut vorschneiden.
to say grace das Tischgebet sprechen.

Auf dieser Grundlage ließe sich folgendes Gespräch führen:

What beverages are called (do you call) natural?

Those which are given us by nature.

Do you know any natural beverages?

Water and milk are natural beverages.

From what animals do we get milk?

We get it from cows, goats and also from asses.

Where do we buy milk?

From the milkman or at the dairy.

What is milk called from which the cream is taken away?

It is called skimmed milk.

Who drinks skimmed milk?

Only poor people; it is generally given to cats and dogs, or to pigs.

What is done with the cream?

It is put in our coffee, or made into butter and cheese.

What effect has hot weather on milk?

It gets curdled in hot weather, if it is not kept in very cool rooms, as, for instance, cellars.

How is milk adulterated?

By putting water or skimmed milk in it.

Is this permitted?

No, it is not, it is severely punished by the law.

Tell me the names of some artificial beverages.

Ale, beer, and wine, tea, coffee, cocoa, and chocolate are artificial beverages.

Where is the best ale brewed in Germany?

In Bavaria, where there is excellent water and consequently a great many breweries.

With what is the water mixed in the process of brewing?

With hops and malt, which are also very good in Bavaria.

What do we drink on great occasions?

We drink wine.

From what is it drunk?

From wine-glasses or goblets (cups), whereas water is drunk from tumblers and the other beverages from coffee- or tea-cups with saucers.

When are healths drunk in England?

In England they are drunk after dinner, which is the reason that those who propose them are called after-dinner speakers.

Is it customary with the English to touch glasses?

No, it is not; they only rise when they drink to someone and bow to him, but they generally do not touch glasses as we do in Germany.

What does the expression stirrup-cup signify?

It means the glass of wine or beer we take before we set out on a journey, especially on horseback when we have already our foot in the stirrup.

Which are the different kinds of wine?

They are French wine, commonly called 'claret', especially that of Bordeaux, Rhenish wine, usually called 'hock' from 'Hochheimer', and Spanish wine called 'sherry', from the town of Xeres, besides port-wine (Oporto) and champagne.

What is champagne called when it is made in Germany?

It is called sparkling hock.

From what is wine commonly poured out?

It is poured out from bottles or decanters.

Can you describe to me how wine is put in bottles?

The wine which is pressed from the grapes is first put into barrels, where it passes through the process of fermentation, then the bung-hole is shut till the wine is broached and drawn off in bottles, which, after being filled with the precious liquid, are corked, sealed up, and preserved in cellars.

What are the biggest wine-barrels called?

They are called hogsheads.

What instrument do we want to uncork a bottle of wine?

We want a cork-screw.

What is the favourite beverage of ladies?

It is coffee with milk and sugar.

From where is coffee imported?

From Brasil, India, and Africa.

How is this beverage made?

First the coffee is roasted, then ground in a coffee-mill and lastly put in a coffee-machine, where boiling water is poured upon it. By this means the water gets a brown colour and an agreeable flavour. Before it is put into the coffee-pot it is filtered, so that the coffee-grounds remain behind.

Name to me some other refreshments.

Lemon-squash, chocolate, cocoa, ices (vanilla ice).

Can you describe to me the laying of the table? What is first put upon it?

First the cloth is spread, then the different covers are laid, consisting of napkins in their rings, plates, spoons, knives, forks, glasses; toast-racks, decanters, water-bottles, cruet-stands, and salt-cellars.

What must be done with the knives when they are blunt?

They must be sharpened on the knife-sharpener or grind-stone.

Of what parts does a knife consist?

It consists of the handle, and the blade with the back, edge, and point.

What are the pointed parts of the fork called?

They are called tines or prongs.

Is any particular knife used to carve or cut the meat?

Yes, the carving-knife, which is larger and much sharper than the common table-knives.

What do we do before we begin dinner?

We say grace.

Do you know an English grace?

Yes, I do. «For what we have received the Lord make us truly thankful.»

Do you know the old Benedictine prayer which is still said in Exeter College, Oxford?

No, I do not.

It consists of only two words: 'Benedictus benedicat!' What does that mean?

Lord, bless this meal!

Mit diesen Gesprächen sind die Mittel zur Erwerbung eines umfassenden Wortschatzes noch nicht erschöpft. Es ist hier vor allem noch die Benutzung von Bildern zu Gesprächen zu erwähnen. Auch diese Art der Erweiterung des Vokabelschatzes muß eine Art systematischer Erwerbung sein, darin besteht ihr Vorteil vor dem Lernen zusammenhangsloser Vokabeln. Sie hat aber vor dem Lernen und Verarbeiten systematischer Vokabelreihen noch den Vorzug, daß sie sich auf Anschauung gründet, die Schüler mehr fesselt und etwas leichter zum Ziele führt als die andere Art. Mit Recht ist ihr daher in den neuen Lehrbüchern ein breiter Raum gewährt worden. Sie hat den Unterricht sehr gefördert und die Sprechfähigkeit infolge des leichten Erlernens von inhaltlich zusammenhängenden Vokabeln außerordentlich gehoben. Aber auch hier muß System in der ganzen Behandlung sein, damit sie nicht in leere Plapperei ausartet und nicht etwa ein bloßes Begucken von Bildern wird, durch das man sich in der Klasse angenehm die Zeit vertreibt, aber für den eigentlichen Zweck nichts gewinnt. Vor allem ist eine gründliche Vorbereitung des Lehrers nötig und eine ziemliche Fertigkeit, in der fremden Sprache auf plötzlich gestellte Fragen des Schülers ohne Zögern und Stocken zu antworten. Man beginnt am tunlichsten mit einem der Wandbilder von Hölzel. Als treffliche Hilfsmittel für den Lehrer kann man empfehlen: Les quatre Saisons, par Durand et Delanghe (Roth, Gießen); Wilke, Stoffe zu Gehör- und Sprechübungen, Carl Reißner, Leipzig; Towers-Clark, The Four Seasons, Verlag von E. Roth, Gießen. Das Werk von Towers-Clark und seine Übertragung durch Durand und Delanghe ist außerordentlich breit gehalten und dürfte den Schüler oft bei wörtlicher Befolgung ermüden, doch ist es eine Fundgrube idiomatischer Ausdrücke und bei geschickter Auswahl eine vortreffliche Grundlage. Um den eigentlichen Zweck, möglichst leichtes Erlernen neuer Vokabeln, verbunden mit Redeübung, zu erreichen, erklärt der Lehrer in jeder solcher Konversationsstunden einen bestimmten Teil des Gemäldes, das man entweder nach Gruppen oder nach Teilen (premier plan, côté gauche, droit etc.) zerlegt. Jedes neu vorkommende oder schwere Wort wird vom Lehrer rasch an die Tafel geworfen und seine Bedeutung auf dem Bilde gezeigt, die Übersetzung in die Muttersprache wird zunächst ganz vermieden. Dabei werden mannigfache Fragen eingestreut, die die Klasse lebendig erhalten und die Probe auf das Verständnis des Erklärten oder Erzählten bilden. Vor Schluß der Stunde werden die an der Wandtafel aufgezeichneten Wörter von den Schülern in ein besonderes Heftchen eingetragen und die deutsche Bedeutung von ihnen selbst dahintergesetzt. Diese neuen Wörter, die meist schon ziemlich sicher im Gedächtnis haften, sind für die nächste Stunde fest einzuprägen, und ihr vollständiges Beherrschen durch die Schüler wird dadurch bewiesen, daß das in der vorhergehenden Stunde vom Lehrer Vorgetragene von den Schülern selbst in Frage und Antwort dem Lehrer wieder vorgeführt

wird. Oft auch wird einem besseren Schüler das Amt des Professors übertragen, und es werden von ihm alle Fragen an die Klasse gerichtet und von den Kameraden beantwortet. Das ist ein ausgezeichneter Stimulus und, da es nur eine Wiederholung von schon Gehörtem ist, für fleißige, begabte und aufmerksame Schüler durchaus nicht zu schwer. Der Lehrer überwacht und leitet nur, er läßt nicht zu, daß fehlerhafte Fragen oder Antworten durchschlüpfen, und so ist für ihn der erste Teil der so anstrengenden Stunden eine kleine Erholung. Natürlich setzt der Erfolg dieser Methode tadelloses Lernen der Schüler voraus. Falls durch die Antworten der Knaben (oder Mädchen) nicht erkennbar ist, ob sie wirklich gut gelernt haben und eine zögernde Antwort oder Frage nur auf Schüchternheit oder Unbeholfenheit beruht, so werden wie beim Gespräche über die systematischen Reihen rasch ein paar der schwersten Worte abgefragt, aber sonst darf das Abfragen nicht einreißen. Es ist einer fleißigen Klasse und eines fleißigen Lehrers unwürdig. In der sofortigen richtigen Anwendung der neuen Wörter im zusammenhängenden Satze ist das Ziel besonders einer fortgeschrittenen Klasse zu suchen, dieses bietet auch mit wenig Ausnahmen ein sicheres Kriterium des guten Lernens. Auf dieses aber muß mit Sorgfalt und selbst mit Strenge geachtet werden: denn es ist die Grundbedingung für die Erreichung des erstrebten Zieles. Als Probe für die Besprechung eines Teiles des Hölzelschen Wandbildes „der Sommer" gebe ich folgende Darstellung, in der die neuen, schweren Wörter, die ich an die Tafel schreibe und am Schlusse von den Schülern in ihre Hefte eintragen lasse, in liegender Schrift gedruckt sind. Am Anfang der nächsten Stunde beziehentlich am Ende dieser Erklärung würde sich dann zwischen Lehrer und Schüler oder zwischen den Schülern ungefähr das darauf folgende Gespräch entwickeln.

Im Französischen.

Professeur: Chaque tableau se divise en cinq parties: le *premier plan*, le côté droit, le côté gauche, le centre et *l'arrière-plan* (*le fond*). Vous voyez au premier plan de ce tableau, qui représente l'Été, un groupe de trois *moissonneurs* et de deux (jeunes filles) servantes. Deux de ces moissonneurs *coupent* (*moissonnent*) des (les) *céréales*, du *seigle*, comme *l'indiquent* les *épis*; le troisième *aiguise* sa *faux* avec une *pierre à aiguiser*. Cela semble très facile, mais ce n'est pas sans danger, car, s'il ne fait pas attention et que la pierre *glisse*, le *tranchant* de la faux peut lui couper les doigts. Si vous regardez bien, vous verrez que les autres moissonneurs portent leur pierre à aiguiser dans un *fourreau* fait d'une *corne de boeuf* et attaché sur leur dos ou à leur côté par une *courroie de cuir*. A chaque *coup de faux* ils abattent une certaine quantité d'épis (*tiges*) de blé, appelée *javelle*, que les deux servantes *lient en gerbes* en les entourant de liens de paille. Ces gerbes sont plus tard *mises en tas* et transportées dans la grange, ou bien on en fait des *meules* (*gerbiers*).

L'Été. The Summer.

A cause de la chaleur qu'il fait en été et de leur *rude besogne*, les moissonneurs sont vêtus très légèrement ils ont ôté leur *gilet*, et tous les trois ont de plus *retroussé* leurs *manches de chemise* jusqu'au dessus du coude. Leur visage est *hâlé* (*basané*, brûlé par le soleil) quoiqu'ils portent un chapeau de paille à *larges bords* pour se préserver des rayons du soleil. L'un d'entre eux, celui qui a une moustache, de la barbe et des *favoris*, porte de grandes bottes, pour ne pas être *piqué* par le *chaume* ou mordu par (l')un des *serpents venimeux*, qui se cachent quelquefois dans les champs de *blé* (céréales), comme par exemple la *vipère*. Il y a encore d'autres animaux dans ce champ. A gauche, vous remarquez deux oiseaux qui *prennent leur essor*, effrayés par le bruit des faux. Ce sont deux *cailles*, si connues par leur chant monotone mais *strident*. Les cailles sont des habitants peu nuisibles aux champs de *blé*; mais il y en a d'autres qui font subir de grandes pertes à *l'agriculteur*, des voleurs insolents (de *hardis voleurs*), vivant dans des trous, où ils amassent le blé en grande quantité: ce sont les *mulots* (*rats de blé*), appelés aussi *marmottes d'Allemagne* ou *hamsters*.

En combien de parties un tableau se divise-t-il?

Il se divise en cinq parties: le premier plan, le côté droit, le côté gauche, le centre et l'arrière-plan (le fond).

(Qu'est-ce) que représente ce tableau-là?

Ce tableau représente l'Été.

A quoi voyez-vous cela?

J'aperçois un groupe de moissonneurs et des enfants qui se baignent.

Où voyez-vous les moissonneurs?

Au premier plan, à gauche.

Qui est près de ces hommes?

Deux jeunes filles, deux servantes.

Que font les moissonneurs?

Ils coupent des (les) céréales, ils moissonnent.

Quelle espèce de céréales coupent-ils?

Il semble que ce soit du seigle, à en juger par les épis.

De quel instrument se servent-ils pour couper le blé?

Ils se servent de faux.

Est-ce qu'ils moissonnent tous les trois?

Non, monsieur, l'un d'eux aiguise sa faux avec une pierre à aiguiser.

Est-ce très facile d'aiguiser une faux?

Oh! non, monsieur, au contraire, c'est assez dangereux.

Pourquoi (cela)?

Parce que, s'il ne fait pas attention et que la pierre glisse, l'homme peut se couper les doigts avec le tranchant de la faux.

Où les moissonneurs portent-ils leur pierre à aiguiser?

Dans un fourreau fait d'une corne de boeuf et attaché sur leurdos ou à leur côté par une courroie de cuir.

Comment appelez-vous la quantité de tiges de blé qu'ils abattent d'un coup de faux?

C'est une javelle.

Que fait-on avec plusieurs de ces javelles?

On les lie en gerbes en les entourant de liens de paille.

Qui fait ce travail sur notre tableau?

Ce sont les deux servantes (qui le font).

Où les gerbes sont-elles transportées plus tard?

Elles sont d'abord mises en tas et ensuite transportées dans la grange, ou bien on en fait des meules ou des gerbiers.

A quoi reconnaissez-vous qu'il fait très chaud pendant ce jour de moisson?

Aux vêtements des hommes, qui ont ôté leur gilet et relevé (retroussé) leurs manches de chemise jusqu'au dessus du coude.

Que portent-ils sur la tête pour se protéger du soleil?

Un chapeau de paille à larges bords.

Est-ce que leur chapeau les a préservés des rayons du soleil?

Non, monsieur, leur visage est tout hâlé (basané, brûlé par le soleil).

Lequel des moissonneurs porte de grandes bottes?

Celui qui a une moustache, de la barbe et des favoris.

Pourquoi a-t-il mis ces grandes bottes?

Pour ne pas être piqué par le chaume ou mordu par un serpent venimeux.

Est-ce qu'il y a chez nous des serpents venimeux?

Certainement, monsieur, la vipère.

Y a-t-il encore d'autres animaux qui vivent dans les champs de blé?

Oui, monsieur, il y a encore des cailles qui y vivent.

A quoi peut-on reconnaître la caille sans la voir?

A son chant monotone mais strident.

Qui est l'ennemi acharné de l'agriculteur?

C'est le mulot ou marmotte d'Allemagne.

Fait-il de grands dégâts dans les champs?

Oui, monsieur, il amasse le blé en grande quantité dans son trou et fait subir de grosses pertes aux agriculteurs.

Im Englischen.

Teacher: This picture represents summer as you may easily recognise by the group of *corn-reapers* whom you see in the *foreground*. On the right side of the *background* you observe a wood, which is a great *boon* especially in summer when the *rays* of the sun burn *fiercely* down upon the earth. Then the forest gives us *shelter* from the sun, its shade is welcome to men and animals, in its *shady* walks the lungs breathe

more freely, and the air is *scented* with manifold odours especially that of the ozone, which proceeds from the millions of *needle-shaped leaves* of the *coniferous* trees such as *pines*, *firs*, *larches*, and *Scotch firs*. Sick persons therefore often seek mountainous districts covered with woods and the hospitals for *consumptive* people are generally built in the neighbourhood of vast forests. But this is not the only utility of the forest. Its wood yields us the material for making furniture; the rafters and beams of a house are of wood and in winter we like to sit round (or near) the fireplace with a big *log of wood crackling* and *spluttering* in it. To a great many poor people the forest gives a *livelihood*, for they gather and sell all kinds of *berries*, such as *raspberries*, wild *strawberries*, red and blue *whortleberries*, *mushrooms*, *beech-nuts*, *fir-cones*, and *acorns*. The dry leaves which fall in autumn from the leaved trees as *oaks*, *ashes*, *maple*-trees, *beeches*, *birches*, *lime-trees*, *elms*, and *willows*, are gathered and taken to the flower-gardens where the *flowerbeds* are covered with them to keep out the cold. In spring these leaves are used as *manure* for the fields. Without the large woods *game* would for the most part perish from cold and hunger in severe winters, but *stags*, *roes*, *hares*, *squirrels*, and *rabbits* find shelter in the thick *copses* or in holes under the roots of trees. They must, however, be very *wary*, for there are enemies on all sides. There is first the huntsman who kills the game, when the dogs have driven it from its *lair*. But a still greater enemy to all kinds of game is the fox, which attacks even roes and stags, when they are wounded by a huntsman's shot or fatigued and *half-starved* in winter when frozen snow covers all the ground and they find no food wherever they turn. I expect, you do not know very much about the ways of that *cunning robber*, so let me tell you that he is very much valued by furriers for his thick-haired *coat*, usually of light-brown colour, but there are also, especially in northern countries, white and blue foxes. He lives in a cave or hole rather deep in the ground. His dwelling has several *entries* or *exit-doors*, so that he may escape in case one should be *barred*. He is very *rapacious* and does much harm to the game; he is said to kill 50—60 hares a year, besides roes, *partridges*, and hens or chickens. In case of *need* he is satisfied with *frogs* and *mice*, but when driven by hunger he breaks into the farm-yards and kills geese, hens, and *ducks* and carries away what he can find. To kill him is one of the chief tasks of the huntsman and no means are left untried to get rid of him.

He is pursued with *poison*, *traps*, and *shot* and yet we are not able to *exterminate* him completely.

Die folgende Stunde oder unmittelbar im Anschluß an diese Erklärung würde nun ungefähr folgendes Gespräch stattfinden.

What does this picture represent?

It represents summer.

What circumstance induces you to think so?

I see a group of harvesters (reapers) in the foreground of the picture.

What do you see on the right hand of the background?

I see a wood there.

What conveniencies does a wood offer in summer?

It gives us shelter from the burning rays of the sun and in its shady walks our lungs breathe more freely.

Why are the hospitals (homes) for consumptive persons built so near the forests?

Because the ozone exercises a healing influence on the lungs of consumptive people.

Where does the ozone come from?

It proceeds from the needle-shaped leaves of the coniferous trees.

Do you know any coniferous trees?

Yes, the pine, the fir, the Scotch fir, and the larch are coniferous trees.

Tell me some leaved trees.

The oak, beech, birch, elm, lime, maple, and willow are leaved trees.

Can you tell me in what the utility of a forest consists?

First of all it yields us wood to heat our rooms in winter, then it furnishes the materials for building houses, as for instance beams, rafters, boards etc.

Has it also any utility for poor people?

It has; poor people can gain a livelihood by gathering berries and mushrooms in the forest.

What kinds of berries grow in a wood?

Strawberries, raspberries (blueberries), red and blue whortleberries.

Are the dry leaves, too, of any use to men?

To be sure, they are. In autumn the leaves that have fallen from the trees are gathered and carried to the flower-gardens where they are used to cover the flower-beds and in spring they make excellent manure.

What animals live in the woods?

Different kinds of game, as stags, roes, hares, rabbits, squirrels, and a great many birds.

Who kills the game?

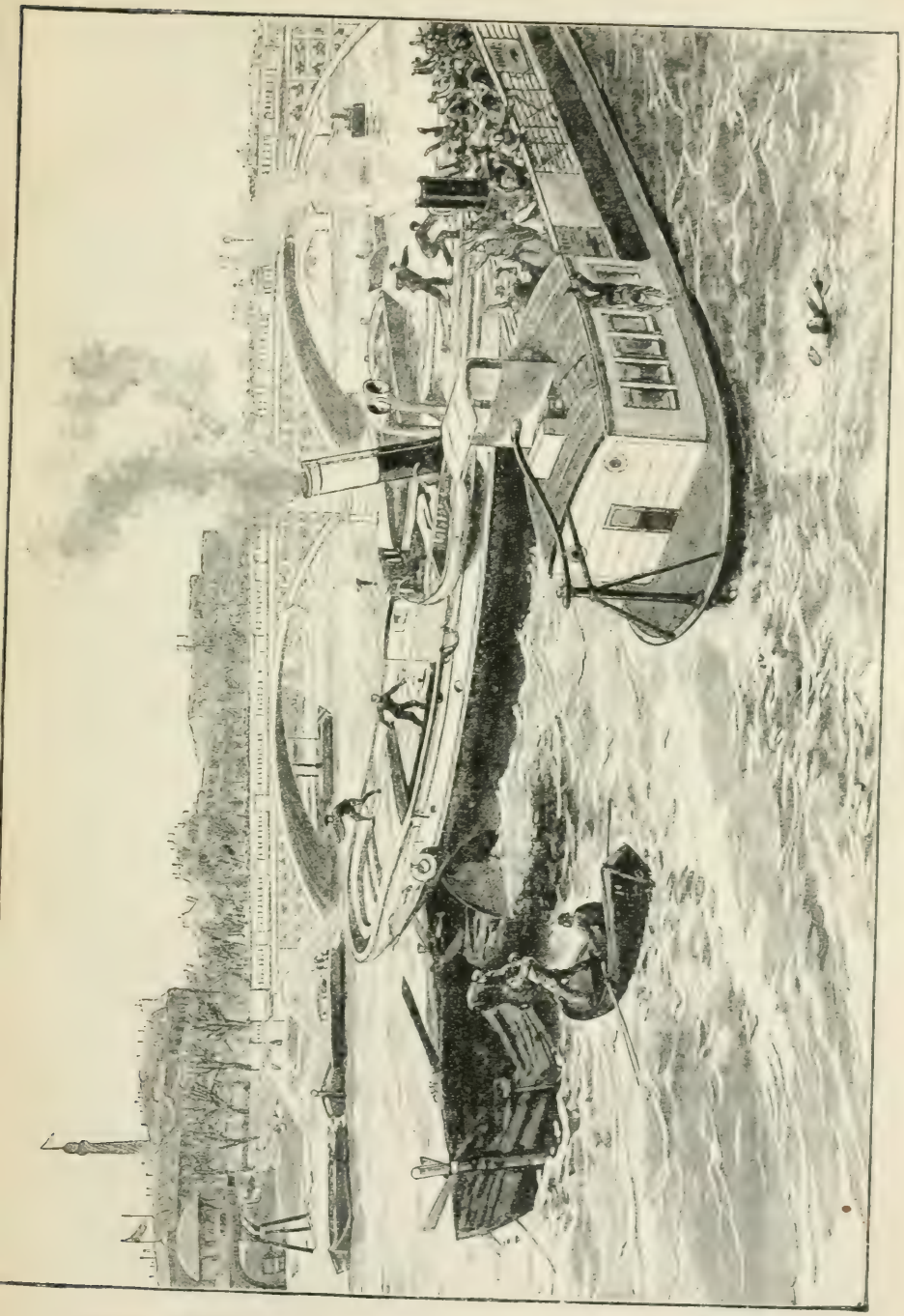
The huntsman does.

What animal helps the huntsman in his work?

The dog, which finds out the game in the thick underwood and pursues it, till it falls.

Is there any other enemy of the game besides the huntsman?	Yes, the fox.
What colour is this animal?	It has generally a light-brown, long-haired skin, but there are also blue and white foxes, especially in northern countries.
By whom is the skin of the fox particularly prized?	By the furrier, who makes fur-cloaks or muffs of it.
Where does the fox live?	He lives in a cave or hole rather deep below the ground.
How does he secure himself from surprise?	He makes several entrances and exits through which he escapes, if one or other of the openings is barred.
What animal helps the huntsman when he chases the fox?	The terrier, which enters the fox's den and drives him out.
Why do huntsmen particularly hate the fox?	Because he is a mischievous beast, which does much harm to the game in the woods and in the fields.
How many hares is the fox said to kill and eat in a year?	He is said to kill 50 to 60 hares and besides roes and stags, which are wounded and which the dogs have not found, rabbits, partridges etc.
Does the fox eat only game?	No, Sir, he likes geese, hens, poultry, chickens, and pigeons very much and in cold winters when the snow covers the ground he breaks into farm-yards and kills whatever he can find.
Is he sometimes satisfied with coarser food?	Yes, he is; when hard pressed he feeds on mice or frogs.
How is this dangerous robber pursued?	He is shot or taken in traps or even poisoned.
Have they succeeded in exterminating his race anywhere?	No, they have not, he is too cunning for that.

Ich möchte nicht verfehlen, bei dieser Gelegenheit auf eine Arbeit von Professor Dr. Rahn, Professor an der höheren Töchterschule zu Dresden-Altstadt, hinzuweisen, die geeignet ist, in der von mir oben angegebenen Weise nutzbringend für die Konversation vermittelst des Anschauungsunterrichts zu wirken. Seine Auffassung, betreffend die Anlage einer solchen Stunde, deckt sich vollkommen mit der meinen, nur daß er



Collision en Seine.

natürlich die neuen Wörter, die ich unterstreiche, in einem besonderen Heftchen im Anhange gibt. Das Werk heißt: A travers Paris et la France (28 Bilder), dazu im Anhang ein Vokabular und ein Cours de Conversation. Mit Erlaubnis des Verfassers drucke ich als Beispiel ab:

Collision en Seine.

Appendice.

La Seine a une navigation assez importante. A Paris, elle prend parfois même l'aspect d'un petit port, tant le va-et-vient des bateaux est considérable. Outre les bateaux-omnibus, transportant les voyageurs d'une extrémité de la ville à l'autre, on voit de lourds convois de marchandises tirés par des remorqueurs se dirigeant vers le Havre, des vapeurs de plaisance, des canots de tout genre.

Malgré cette affluence si énorme, les accidents sont rares heureusement. Notre gravure nous représente cependant une collision qui aurait pu avoir de graves conséquences.

A la hauteur du Pont-Royal, un vapeur anglais descendant la Seine aperçut, venant en sens inverse, un remorqueur halant une file de péniches chargées de charbon. Pour l'éviter, il changea de route, mais heurta un bateau-omnibus qui venait à sa rencontre et que la pile du pont lui avait caché. Il fit machine en arrière et atteignit une des péniches qui coula complètement. L'effroi fut grand parmi les passagers du bateau-omnibus. Deux ou trois hommes jetés dans la Seine par le choc, purent être sauvés et on n'eut à déplorer qu'une perte matérielle considérable.

Du haut du pont et le long des parapets des quais, de nombreux spectateurs assistaient à cette scène émouvante.

Vocabulaire.

Unterstufe.

la collision der Zusammenstoß.
le fleuve der Fluß.
la rive das Ufer.
l'accident m. der Unfall.
le malheur das Unglück.
le danger die Gefahr.
l'effroi m. der Schrecken.
le sauvetage die Rettung.
le secours die Hilfe.
le bateau das Boot.
le vaisseau, *le navire* } das Schiff.
la cabine die Kajüte.
la station die Haltestelle.
le bord der Rand.
le côté die Seite.
la cheminée die Esse.
la fumée der Rauch.
le gouvernail das Steuer.
le toit das Dach.
le pilote der Steuermann.
le matelot der Matrose.
l'employé m. der Angestellte.
le curieux der Neugierige.
le malheureux der Unglückliche.
le bras der Arm.
la jambe das Bein.
le pont die Brücke, das Verdeck.
la pile der Pfeiler.
l'arche f. der Bogen.
la balustrade das Geländer.
la rue die Straße.
la foule die Menge.
le milieu die Mitte.
le tas der Haufen.

le travail die Arbeit.
la direction die Richtung.
le paysage d'hiver die Winterlandschaft.
l'arbre m. der Baum.
la tour Eiffel der Eiffelturm.
le cirque der zirkus.
la représentation die Vorstellung.
aller fahren.
charger beladen.
heurter stoßen.
se noyer ertrinken.
apercevoir bemerken.
tendre ausstrecken.
tirer, *traîner* ziehen.
attendre warten.
rejoindre wiedererlangen.
encombrer überfüllen.
effrayer erschrecken.
perdre verlieren.
crier schreien.
précipiter stürzen.
sauter springen.
nager, *flotter* schwimmen.
tourner wenden.
s'échapper entweichen.
ramer rudern.

Mittel- und Oberstufe.

la navigation die Schiffahrt.
important wichtig.
parfois zuweilen.
prendre l'aspect das Aussehen bekommen.
le port der Hafen.
tant so sehr.
le va-et-vient der Verkehr.
considérable beträchtlich.
outre außer.
le bateau-omnibus, *le bateau-mouche*, *le bateau de passagers* der Passagierdampfer.
faire le service den Verkehr vermitteln.
transporter befördern.
l'extrémité f. das Ende.
lourd schwer.
le convoi der Zug.
tirer ziehen, schleppen.
le remorqueur der Schleppdampfer.
se diriger sich wenden.
le vapeur de plaisance der Vergnügungsdampfer.
le canot das Boot.
l'affluence f. der Zufluß.
énorme ungeheuer.
l'accident m. der Unfall.
la cause die Ursache.
le malheur der Unglücksfall.
grave ernst.
la conséquence die Folge.
la hauteur die Höhe.
descendre hinabfahren.
en sens inverse in entgegengesetzter Richtung.
haler, *traîner* schleppen.
la coque der Schiffsrumpf.
la proue, *l'avant* das Schiffsvorderteil.
la poupe das Schiffshinterteil.
le pont das Verdeck.
la quille der Kiel.
le mat der Mast.
le gouvernail das Steuer.
le pilote der Steuermann.
la cheminée der Schornstein.
la cabine, *la cajute* die Kajüte.
la file die Reihe.
la péniche die Schaluppe.
chargé beladen.
le charbon, *la houille* die Kohle.
éviter ausweichen.
la route der Weg.
heurter q. ch. stoßen gegen.
venir à la rencontre entgegenkommen.
la pile der Pfeiler.
le pont die Brücke.
l'arche f. Bogen.
la balustrade das Geländer.
stationner sich aufstellen.
l'issue f. der Ausgang.
passer sur fahren über.
le réverbère die Laterne.
le phare der Leuchtturm.
le passage die Durchfahrt.
cacher verbergen.
faire machine en arrière rückwärtsfahren.
se dégager sich losmachen.
tourner la roue das Rad drehen.
la direction die Richtung.
gouverner steuern.
échapper ausströmen.
le nuage de fumée die Rauchwolke.
la ceinture de sauvetage der Rettungsgürtel.
le ventilateur der Ventilator.

atteindre einholen.
couler sinken.
complètement vollständig.
défoncer einstoßen.
cogner contre stoßen gegen.
le flanc die Seite.
l'hélice f. die Schraube.
le vapeur à hélice der Schraubendampfer.
le vapeur à roue der Raddampfer.
se pencher de côté sich nach der Seite neigen.
chavirer umschlagen.
se noyer ertrinken.
courir risque Gefahr laufen.
le canot das Boot.
ramer rudern.
le sauvetage die Rettung.
rejoindre la rive wieder ans Ufer fahren.
l'effroi der Schrecken.
le passager der Passagier.
le choc der Stoß.
encombré überfüllt.
l'effet m. die Wirkung.
la situation die Lage.
affolé d'effroi vor Schrecken närrisch.
crier au secours um Hilfe rufen.
précipiter stürzen.
involontairement unfreiwillig.
le saut der Sprung.

nager, *flotter* } schwimmen.
le képi galonné die Dienstmütze.
le bâtiment der Bau.
le banc die Bank.
l'échelle f. die Leiter.
être à l'abri geschützt sein.
l'abri m. die Schutzwand.
déplorer beklagen.
la perte der Verlust.
matériel materiell.
le parapet die Brüstung.
le quai die Uferstraße.
le spectateur der Zuschauer.
émouvant aufregend.
le paysage d'hiver die Winterlandschaft.
le tas de neige der Schneehaufen.
occasionner verursachen.
le nettoyage die Reinigung.
enlever fortschaffen.
le tombereau der Lastwagen.
le pavillon die Fahne.
hisser aufziehen.
en maçonnerie aus Mauerwerk.
démonter un cirque einen Zirkus abbrechen.
dresser dressieren.
l'écuyer der Stallmeister.
l'écuyère die Kunstreiterin.
le cerceau der Reifen.
traverser springen durch.

Conversation.

Notre gravure représente un grave accident sur la Seine. Quelle est la cause de ce malheur? Il y a eu une collision entre deux bateaux et un grand vapeur anglais. Quels sont les deux bateaux? Une chaloupe traînée par un remorqueur et un bateau-omnibus. De quoi les chaloupes halées par le remorqueur sont-elles chargées? Que fit le vapeur pour éviter le remorqueur? Contre quoi se heurta-t-il? Pourquoi n'avait-il pas aperçu le bateau-omnibus? Qu'est-ce qu'un bateau-omnibus? Un bateau de passagers qui fait le service sur la Seine d'une station à l'autre, d'une extrémité de la ville à l'autre. On les appelle aussi bateaux-mouches. Le vapeur anglais heurte le bateau-omnibus avec sa proue (son avant). Mais il atteint en même temps un autre vaisseau avec sa poupe. C'est le dernier chaland du remorqueur. Il défonce l'un des côtés du chaland. Avec quelle partie a-t-il cogné contre le flanc de la chaloupe? Avec son hélice. C'est donc un vapeur à hélice. Chez nous, sur l'Elbe, on voit plus souvent une autre espèce de bateaux à vapeur: les bateaux à roues. Quel désastre éprouvera bientôt la péniche? Elle fera eau, elle va couler,

peut-être se pencher de côté et chavirer. Quand un navire chavire, la quille est en l'air. Qui court donc risque de se noyer? Le pilote de la péniche. Qui s'est aperçu de ce danger? Deux canotiers qui sont accourus vers la chaloupe avec leur canot et viennent à son secours. Que fait le matelot sur l'arrière du canot? Il tend les bras au pilote de la chaloupe et le tire dans le canot. L'autre a les rames en suspens (a cessé de ramer) et attend que le sauvetage soit accompli (que le pilote soit embarqué) pour rejoindre la rive.

Le bateau-omnibus est encombré de passagers. Décrivez l'effet de la collision parmi cette foule. Tous sont effrayés de leur situation périlleuse (critique), sont affolés d'effroi, perdent la tête, crient au secours en tendant les bras. Deux personnes ont été precipitées dans l'eau par le choc. Étendez-vous d'une manière plus détaillée sur ces deux malheureux. L'un d'eux, les jambes en l'air, la tête en bas, est entre ciel et eau, il fait involontairement un prodigieux saut périlleux. L'autre nage dans le fleuve. Sa casquette flotte près de lui. Son képi galonné nous fait deviner que c'est un employé du bateau-omnibus, peut-être le pilote. Où est la place du pilote? Au gouvernail. Vous voyez à la poupe du navire sur la cabine une petite construction, un petit bâtiment. Il se compose d'un banc pour que le pilote puisse se reposer. Puis il y a une échelle pour pouvoir marcher avec plus d'assurance, enfin un toit. A quoi sert-il? Pour être à l'abri du soleil et de la pluie. Le devant est formé par un abri avec deux fenêtres pour voir au loin en réglant la direction, le cours, la vitesse (en dirigeant le bateau-omnibus).

Que fait l'équipage du vapeur anglais? Il tâche de se dégager, il veut empêcher un choc trop violent. A quoi est occupé le matelot tout à fait à droite? Il tourne la roue du gouvernail pour donner une autre direction au vapeur. Où est donc la roue du gouvernail? Sur l'avant du navire. Et le gouvernail lui-même? A l'extrémité de la poupe. La communication entre la roue et le gouvernail se fait par des chaines. Pourquoi a-t-on établi la roue sur la proue? Pour pouvoir plus commodément gouverner le bateau à vapeur. Que pouvez vous me dire des deux cheminées? Elles laissent échapper des nuages de fumée, elles chassent des flocons de fumée. Les deux bateaux font machine en arrière. Décrivez-moi l'équipement du vapeur anglais. Nous ne pouvons voir que le tribord et le pont. Au flanc du navire nous apercevons une ceinture de sauvetage et un canot. Le pont est assez désert. Près de la cheminée il y a deux ventilateurs, pour faire entrer de l'air (pour renouveler l'air) dans l'intérieur de la coque (afin que les chauffeurs et les mécaniciens aient de l'air, puissent respirer). Sur le pont il y a encore une cajute. C'est la cabine du capitaine qui demeure, pour ainsi dire, sur le pont afin de pouvoir surveiller tout le temps le navire confié à sa garde. Il a avec lui dans sa cabine les instruments, la boussole, le livre de bord etc.

Le remorqueur qui traîne les chaloupes chargées de houille a déjà passé le pont. Où est-il arrivé? Près d'un autre pont. Quelles parties de ce deuxième pont pouvez-vous voir? Les piles et les arches. Mais le premier pont, vous pouvez le voir presque en entier. Que se passe-t-il sur ce pont? Derrière la balustrade une foule de curieux stationne attendant avec anxiété l'issue de la catastrophe. Un omnibus traverse (passe sur) le pont. Que remarquez-vous au milieu de la dernière arche à droite, près de la balustrade? C'est un réverbère (une lanterne), masqué presque entièrement par la fumée du bateau-omnibus. A quoi sert-il? Ce bec de gaz garni d'une vitre bleue ou rouge est une sorte de phare et sert de signal aux navires qui passent par le pont. Il indique quelle arche est destinée au passage des navires.

La rive gauche, la seule qui est visible, est couverte de neige. Les toits des maisons, les arbres, tout est blanc de neige. Un vrai paysage d'hiver. Que voyez-vous sur la rive au commencement du pont? Un grand tas de neige. D'où vient-il? Dans les grandes villes, le nettoyage des rues occasionne un grand travail. Quand il y a beaucoup de neige on en fait des tas que l'on enlève dans de grands tomberaux pour la transporter dans des lieux peu fréquentés. Sur la rive tout à fait à gauche vous voyez encore quelque chose. Quoi? C'est une espèce de pont (de grue). Que voyez-vous dessus? Un wagonnet. A quoi sert ce pont? A charger les chaloupes. Le wagonnet rempli de neige ou de sable ou de gravier est amené au bout de la passerelle, où on le renverse de sorte que son contenu tombe dans les chaloupes placées au-dessous.

Vous remarquez deux pavillons à gauche. Où sont-ils hissés? L'un surmonte un cirque, l'autre se trouve sur la tour Eiffel. Celle-ci se voit de presque toutes les parties de ville. Nous l'avons déjà eue dans notre première gravure. Le cirque que vous voyez est en maçonnerie. Chez nous, à Dresde, le cirque est construit en bois, et quand la troupe quitte la ville on le démonte. Vous avez déjà assisté à une représentation de cirque, n'est-ce pas? Que présente-t-on principalement? Des chevaux dressés. Vous avez pu admirer et le talent des écuyers et l'adresse des chevaux. Par quels tours se distinguent les écuyères? Elles traversent au galop du cheval des cerceaux de papier de soie (papier de mousseline). On voit aussi paraître des clowns qui font des tours de force merveilleux ou des tours de prestidigitation. (Rahn, Lesebuch I: page 68.) Enfin on produit aussi dans la piste des chiens savants, des éléphants dressés et même des bêtes féroces domptées.

Als letztes Mittel zur Erwerbung, vor allem aber zur Festigung des Wortschatzes möchte ich noch das Auswendiglernen von Gedichten und Prosastücken nennen. Welche treffliche Hilfe zur Stärkung des Gedächtnisses das Auswendiglernen ist, wird jeder Schulmann kennen. Aber es ist leider oft mißbraucht worden. Zu vieles und planloses Lernen-

lassen schadet; denn es bewirkt gerade das Gegenteil von dem, was es erreichen soll, es erregt den Widerwillen des Schülers, und sobald man etwas mit Widerwillen lernt, wird es „in futuram oblivionem" gelernt, d. h. eingepaukt, um in kürzester Zeit wieder vergessen zu werden. Auch sollte, ganz wie bei den Vokabeln, nie etwas gelernt werden, weder Poesie noch Prosa, das nicht vorher gründlich in der Stunde besprochen worden ist, das dem Inhalte nach nicht schon geistiges Eigentum des Schülers geworden, das also nur in seiner Form, seinem schönen, fremden Gewande zu seinem dauernden Besitztume werden soll.

In dem Worte schön aber liegt das Kriterium für die Auswahl der zu lernenden Stücke, für Prosa kommt noch das inhaltlich Fesselnde, sowie das sprachlich Charakteristische hinzu. Auch die Schwierigkeit spielt für die einzelnen Klassen und Altersstufen eine wichtige Rolle, ein zu schweres Gedicht kann auch Fleißige abschrecken und ihnen die Lust am Lernen nehmen. Werden aber die oben genannten Momente richtig beobachtet, die Schönheit der Form, das Fesselnde des Inhalts und die der Klasse entsprechende Schwierigkeit des Stückes, dann wird das Lernen und Aufsagen eines fremdsprachlichen Stückes von großem Nutzen sein; denn man bedenke, es ist eine kleine Tat, ein Gedicht lautrein, formvollendet und dem Inhalte entsprechend vorgetragen zu haben; das fühlt der kleine Mann auch, wenn er aufgerufen wird und zuerst schüchtern zum Lehrerpulte geht, von wo aus, wegen verschiedener Gründe, längere Stücke immer vorgetragen werden sollten. Das sieht man an seinem strahlenden Gesichte, wenn er vom Lobe des Lehrers geleitet zu seinem Platze geht; man sieht es auch, wenn er, verwirrt durch den Anblick der Klasse oder infolge ungenügenden Lernens, unfähig ist, das Stück aufzusagen, und beschämt abtreten muß. Als besonders geeignet zum Auswendiglernen und Rezitieren (einige auch zum Singen) sind

für Quarta beziehentlich Quinta (Anfangsjahr):[1])

1. Le bon Camarade (Trad. par Amiel, auch zum Singen),
2. Le Retour du Printemps (auch zum Singen),
3. Dieu voit tout (Ratisbonne);

für Unter-Tertia:

1. Ma Normandie (auch zum Singen) (Bérat),
2. Le corbeau et le renard (La Fontaine),
3. La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le boeuf (La Fontaine),
4. La poule aux oeufs d'or (La Fontaine),
5. Le chant des matelots (Souvestre);

1) Diese Liste soll nur ein Fingerzeig für Anfänger sein. In jedem guten Lesebuche ist eine Anzahl Gedichte im Anhange zu finden; es ist Aufgabe des Lehrers, mit dem rechten Geschick daraus Passendes zu wählen.

für Ober-Tertia:

1. Adieux de Marie Stuart (Béranger),
2. Les hirondelles (Béranger),
3. Trois jours de Christophe Colomb (Delavigne),
4. La mère du jeune soldat,
5. Le droit d'ainesse,
6. Ceux qui sont morts pour la patrie;

für Unter-Sekunda:

La grand'mère (Victor Hugo);

für Ober-Sekunda:

L'un ou l'autre (Coppée),
Pour les pauvres (Victor Hugo);

für Unter-Prima:

L'Expiation (Victor Hugo);

für Ober-Prima:

Einige durch besondere Schönheit ausgezeichnete Stellen aus den Werken, welche gelesen werden.

1. Le bon Camarade.[1])

J'avais un camarade,
Le meilleur d'ici-bas.
Le tambour nous rassemble,
Nous avançons ensemble,
Marchant du même pas. (bis!)

Un boulet dans l'air passe,
Est-ce pour moi, pour toi?
Mais, c'est lui qui succombe;
A mes côtés il tombe,
Comme un lambeau de moi. (bis!)

Vers moi sa main mourante
Se tend, je faisais feu;
A bientôt, mon fidèle,
Dans la paix éternelle
Va, camarade, adieu! (bis!)

(Uhland, trad. par Amiel.)

2. Le Retour du Printemps.

Coucou, coucou, dis-nous pourquoi
Ta voix touchante
Soupire et chante
Chante, chante pleine d'émoi.

1) Nr. 1 und 2 sind nach den bekannten Weisen zu singen; dabei ist zu beachten, daß die sonst stummen Silben, wenn sie nicht vor Vokal stehen, lautend werden!

Coucou, coucou, nous dit: j'attends,
D'un cri fidèle
J'attends, j'appelle
Au bois, au bois, joli printemps.

Coucou, coucou, ce cri si doux
Donne au bocage
Charmant présage;
Vienne, vienne printemps chez nous.

Coucou, coucou, l'hiver s'en va;
Gens du village,
Sous le feuillage,
Dansez, dansez, printemps est là.

3. Dieu voit tout.

«Qui l'a marqué sur mon visage,
Maman, que je n'étais pas sage?
— C'est Dieu. — Mais Dieu n'était pas là!
— Ah! mon enfant, tu crois cela,
Parce que tu n'as vu personne.
Jour, nuit, à toute heure qui sonne,
Dieu, mon cher enfant, est partout;
Nul ne le voit, et lui voit tout.» (Louis Ratisbonne.)

Im Englischen:

I. Jahr: 1. Play (K. Greenaway),
2. The Arrow and the Song (Longfellow),
3. The Rainy Day (Longfellow),
4. The Child's First Grief (Hemans);

II. Jahr: 1. National Anthem (Anonymous),
2. The Better Land (Hemans),
3. Father's Return (Alexander),
4. The Graves of a Household (Hemans),
5. The Months (Coleridge),
6. The First voyage;

III. Jahr: 1. Rule Britannia (Thomson?),
2. The Death of Nelson (Arnold),
3. The Loss of the Royal George (Cowper),
4. A Shipwreck (Byron);

IV. Jahr: 1. A Psalm of Life (Longfellow),
2. Charge of the Light Brigade (Tennyson),
3. My Mother's Bible (Morris),
4. To Mary in Heaven (Burns);

V. Jahr: 1. England (from: the Task) (Cooper),
2. Dedication (to the Idylls of the King) (Tennyson),
3. The Old Clock on the Stairs (Longfellow),
4. Mark Antony's Speech on the Forum (Shakespeare).

Von außerordentlicher Wirkung, noch stärker als die beim Vortrag eines Gedichtes, ist die Aufführung leichter französischer und englischer Theaterstücke, wozu bei den jährlich mindestens einmal stattfindenden Schulvergnügungen immer Gelegenheit geboten ist. An Realgymnasien und Oberrealschulen sollten solche Aufführungen immer mit auf dem Programm stehen. In begabten Klassen wird sich leicht die nötige Zahl Spieler finden lassen, die neben ihren Arbeiten ihre Rollen lernen werden, der Lehrer aber wird für die aufgewandte Sonderarbeit reichlich belohnt durch den Dank der Hörer und durch die Gewißheit, daß seine Schüler einen großen Schritt vorwärts gemacht haben in der Anwendung der Fremdsprache; denn wer vor vollem Saale in fremder Sprache wirklich spielen kann, hat in der Beherrschung eines fremden Idioms entschieden Fortschritte gemacht. Als Vorübung zu Theateraufführungen können die Rezitationen von Dialogen zwischen zwei Schülern und beim Lesen von Dramen das Lesen mit verteilten Rollen dienen.

f) Grammatik.

Die Behandlung der Grammatik ist einer der vielumstrittenen Punkte in der Reformbewegung. Die Vertreter des äußersten Fortschrittes wollen jede Grammatik aus dem Unterrichte verbannt wissen und an der Hand der Lektüre oder vielmehr während der Lektürestunden in den Lesestücken alles grammatisch Wissenswerte und Nötige vom Schüler finden lassen. Der Gedanke selbst besticht für den Augenblick, er erweist sich aber auf die Dauer als undurchführbar, weil der Weg des Selbstfindens aller Grammatik aus der Lektüre erstens viel zu lang ist, zweitens weil er ungeheuer viel Zeit unnötig dadurch raubt, daß die Schüler alle Regeln niederschreiben müssen, und drittens, weil durch diesen Betrieb der eigentliche Zweck der Lektürestunde: Verständnis für die Schönheit und den Inhalt des Gelesenen, nicht erfüllt wird, die Lektürestunde ihres eigentlichen Zweckes, Einführung in die Gedankenwelt des fremden Volkes, Verständnis für die Schönheit und den Inhalt des Gelesenen verlustig geht, weil durch diese Art der Lektürestunde gleichsam der Duft genommen, weil aller Reiz von ihr abgestreift wird. Man denke nur, wie es den tiefen Eindruck, den z. B. die herrliche Stelle in Dickens' Christmas Carol, der Tod des Tiny Tim, auf jeden Schüler macht, vollständig verwischen würde, wollte man nun mit grammatischen Erklärungen nachhinken, und streute man sie ein, so würde eben der tiefe Eindruck gar nicht entstehen; die Wirkung auf das Gemüt, die hohe sittliche Lehre, die Dickens geben will, käme gar nicht zutage.

Dies Verfahren ist wohl auch nur eine kurze Zeit beibehalten worden: es scheiterte an der Unmöglichkeit, ein geschlossenes grammatisches Gesamtbild aus der Lektüre innerhalb der Schuljahre zu gewinnen. Ich entsinne mich wenigstens, als schlagenden Beweis für die Undurchführbarkeit dieser Methode, daß zwei Jahre, nachdem man in Dresden an mehreren Schulen nach der Methode „Lehmann", wie sie nach dem Verfasser eines der ersten Reformbücher hieß, unterrichtet hatte, ein grammatisches Hilfsbuch zum Lehrbuch Lehmanns von Dr. Boerner erschien, aus welchem sich mit der Zeit dieses Verfassers ausgezeichnetes Unterrichtswerk entwickelt hat.

Man bedenke nur, wie viele Jahre Lektüre dazu gehören würden, um sämtliche Formen, sämtliche unregelmäßige Verben im Französischen (und Englischen) aus der Lektüre zu finden; wie viele tausend Seiten gelesen werden müßten, ehe alle Verben, die den Akkusativ, Dativ oder Genitiv regieren, selbst gefunden würden. Und doch kann jede Stunde beim mündlichen Gedankenaustausch, bei der Konversation in der fremden Sprache eins dieser Wörter notwendig sein. Hier muß eben die Sammelarbeit des Grammatikers, die sprachliche Beobachtung vieler, dem Schüler entweder direkt dargereicht oder nach induktiver Methode in solcher praktischen Verwendung gezeigt werden, daß er leicht die Regel selbst finden kann. Die vermittelnde Methode hat auch hier am segensreichsten gewirkt, denn sie hat einmal das Grammatikpauken, das stundenlange Herumreiten auf grammatischen Spitzfindigkeiten, die im praktischen Gebrauche ganz selten einmal vorkamen, vertrieben, sie hat aber auch die planlose Tändelei mit der Grammatik der äußersten Reformer in feste Bahnen gewiesen; sie hat das Zuviel der alten, das bloße unaufhörliche Übersetzen, und das Zuwenig der Neueren in richtiges Verhältnis gebracht zu der großen, der Hauptaufgabe jedes sprachlichen Unterrichts: der Einführung in den Geist der Sprache; sie hat vor allem einen großen Fortschritt gebracht, d. i. die Abschaffung der ganz heterogenen Einzelsätze, die den grammatischen Unterricht der alten Methode so langweilig, fast geisttötend machten, und hat an deren Stelle das zusammenhängende fremdsprachliche, wie muttersprachliche Stück gesetzt, das bei Verarbeitung einer gewissen Anzahl grammatischer Regeln über ein bestimmtes Kapitel zugleich eine bestimmte stoffliche Aufgabe löst, Bekanntmachung mit irgendeinem Gegenstande aus dem täglichen Leben, aus den Einrichtungen und Gebräuchen des eignen, wie des fremden Volkes. Ich habe die Grundsätze, nach denen ein grammatisches Lehrbuch der vermittelnden Methode abgefaßt werden sollte, in dem Vorworte zur Oberstufe meines englischen Lehrbuches folgendermaßen niedergelegt:

Nachdem in dem „Lehrbuche der englischen Sprache" (Unterstufe) der Schüler mit seiner Umgebung vertraut gemacht und in den Stand gesetzt worden ist, sich über die Dinge und Vorkommnisse des täglichen

Lebens zusammenhängend zu äußern, habe ich in der „Oberstufe" den Versuch gewagt, ihn nach England zu führen, ihm aus dem Leben in der Hauptstadt, aus der Geographie des Landes, aus Geschichte und Literatur des Volkes charakteristische Züge vor Augen zu führen. Der Schüler soll gleichsam mit mir in England leben, und indem er englische Verhältnisse, das Leben und Treiben der Hauptstadt etc. beobachtet, auch die Regeln der Sprache beobachten lernen, wie einer, der sich im Lande selbst aufhält. Ich erfüllte damit zugleich die Hauptforderung des jetzigen neusprachlichen Unterrichtes, daß Grammatik und Lektüre Hand in Hand gehen sollen auch in bezug auf die Gegenstände, die sie behandeln.

Es war mein Bestreben, den Stoff, an dem die grammatischen Regeln eingeübt werden sollen, fesselnd zu gestalten und dem Schüler außer der Festigkeit in der Grammatik noch etwas mehr mitzugeben, was ihm für das Leben von Nutzen, für Geist und Herz bildend und erhebend sein soll. Dieser Gedanke entsprang einer Beobachtung, die ich im Laufe zweier Jahrzehnte an meinen Schülern mit verschiedenen Lehrbüchern gemacht, der Beobachtung, daß ihnen die Grammatik immer der weniger fesselnde Teil des Unterrichtes war, daß sie die Lektüre mit weit größerem Eifer trieben, obwohl ihnen doch darin mindestens ebenso große und schwierige Aufgaben gestellt wurden wie in der Grammatik; ich erinnere nur an Werke wie Scotts 'Marmion' und 'The Lady of the Lake', Moores 'Paradise and the Peri', an Macaulays 'Essays', Mc Cartheys 'History of our own Times', an Dickens' 'Christmas Carol' u. a. m. Die Erklärung für diese wohl allgemein beobachtete Erscheinung suche ich darin, daß der Übungsstoff dem Schüler nichts bot, was er behalten, woraus er auch noch außer der grammatischen Regel etwas lernen konnte. Die Regel und nichts als die Regel beherrschte den Satz, und welche heterogenen Dinge waren in diesen Sätzen zusammengeworfen! Kein Wunder, daß ihr Inhalt schon nach wenigen Stunden verflogen und vergessen war. Daß dieser Stoff den Schüler nicht fesseln könne, fühlten die Verfasser wohl, denn sie fügten nach einer Anzahl aus Einzelsätzen bestehender Kapitel ein zusammenhängendes Stück, eine Erzählung, Anekdote, eine geschichtliche Episode usw. ein. Das war gewiß ganz schön, aber diese Stücke hatten leider fast gar keinen Zusammenhang mit dem grammatischen Abschnitte, der eben mit großem Aufwande an Mühe und Zeit durchgearbeitet worden war. Es war also diese Übersetzung nur eine Erschwerung des Unterrichtes ohne großen Gewinn.

Eine große Freude war es für mich, die Ausführungsbestimmungen des Königlich Preußischen Kultusministeriums zu dem Erlasse vom 18. August 1908 zu lesen, aus denen hervorgeht, daß ich schon immer im Sinne dieser Bestimmungen gehandelt und gelehrt habe. Es heißt darin[1]):

1) S. 30 ff.

„Die Grammatik ist auf der Unterstufe grundsätzlich induktiv zu lehren. Auch später muß, auf den Lesestoff gestützt, Induktion die Grundlage aller grammatischen Erörterungen bleiben; in den oberen Klassen ist, um Abrundung und Abgeschlossenheit des Pensums zu sichern, systematische Zusammenfassung und Ergänzung nach Redeteilen erforderlich. Zu verhüten ist dabei eine nur wortgemäße Aneignung und mechanische Wiedergabe von Regeln. Diese sind vielmehr auf Grund typischer, möglichst aus dem Lesestoff gewonnener, aber in sich verständlicher Beispiele unter Mitarbeit der Schülerinnen in klare Fassung zu bringen, um so ein lebendiges, stets wieder zu weckendes geistiges Besitztum zu werden.

In der Lektüre auftretende unregelmäßige Formen sind zunächst als Vokabeln zu erlernen. Es ist an dem pädagogischen Grundsatz festzuhalten, daß stets vom Einfachen zum Schwierigeren fortgeschritten werde. Deshalb erscheint es ratsam, im Französischen mit dem Präsens der regelmäßigen Konjugation zu beginnen und erst dann avoir und être lernen zu lassen. Zu Anfang genügt es, auch die wichtigsten unregelmäßigen Verben zunächst in den Präsensformen einzuüben und später, nach Querschnitten, die anderen Zeiten anzugliedern.

Die grammatische Unterweisung soll sich von der hergebrachten Schematisierung fernhalten und dafür die großen bestimmenden Züge, die Richtung gebenden Hauptlinien hervorheben. Danach hat z. B. der Plural für alle französischen Konjugationen dieselben Endungen, der Singular nur -e, -es, -e oder -s, -s, -t. Tabellen und Wörterverzeichnisse sind den grammatischen Lehrbüchern fernzuhalten, da es sich dabei meist nur um lexikalische Dinge handelt, die aus dem Gebrauche zu lernen und zu befestigen sind. So ergibt sich z. B. bei der „Rektion" oder bei abweichender intransitiver und reflexiver Verwendung der Verben die Konstruktion oft von selbst, wenn nur die Grundbedeutung von vornherein betont wird.

Auch in der Behandlung der Formen- und Satzlehre ist auf den Unterschied zwischen Buchstaben und Laut hinzuweisen. Im Interesse der sprachlichen Erkenntnis überhaupt darf nicht versäumt werden, bei der Erklärung grammatischer Erscheinungen zur Beobachtung des ihnen zugrunde liegenden Lautstandes anzuleiten und vom bloßen Schriftbild zur wirklichen Sprache, zum Klange, vorzudringen. Das zumeist den Lautstand einer früheren Entwickelungsstufe der Sprache darstellende Schriftkleid verhüllt oft genug die wirkliche Natur der sprachlichen Tatsachen und läßt als angebliches Sprachgesetz erscheinen, was im Grunde nur eine Schreibregel ist.

Die Heranziehung der elementarsten Lautgesetze verhütet ein mechanisches, geistloses und bei praktischer Verwendung unkontrollierbares Auswendiglernen der französischen unregelmäßigen Verbalformen und schließt außerdem die Wortbildungs- und Formenlehre zu einem Ganzen

zusammen (Beispiel: livre, ouvre; céleste-ciel: acquérir-acquiers; courage-coeur: mourons-meurs; cheval-chevaux: valent-vaux; me-moi: pesons-poids: devons-doivent usw.). Auf der Oberstufe wird mit Nutzen auf die zahlreichen französischen Elemente in der englischen Sprache hinzuweisen sein, wie auch beim englischen Unterricht Hinweise auf das normannische Französisch nicht fehlen sollten.

Frühzeitig empfehlen sich Übungen in der Satzzergliederung, da erfahrungsgemäß die lebendige Kenntnis von den Rede- und Satzteilen und ihren grammatischen Funktionen erst an der fremden Sprache erzielt wird, wo unbewußter Besitz und unwillkürliche Richtigkeit der Muttersprache fortfallen. Dabei ist in allem Sprachunterricht auf einheitliches Vorgehen zu halten und Einigung in der Benennung grammatischer Begriffe zu erzielen.

Wenn man, ohne sich ins einzelne zu verlieren, überall die großen bestimmenden Züge klar hervortreten läßt und für die Hauptabschnitte der Syntax das der Fülle der Regeln doch stets zugrunde liegende einfache Grundgesetz zum Ausgangspunkt der Betrachtung macht, so kann die Grammatik in Klasse II[1]) zum Abschluß gebracht und der Klasse I[2]) die Wiederholung und gelegentliche Ergänzung oder Vertiefung vorbehalten werden."

Die neue Methode räumte mit der alten Art gründlich auf; sie setzte die Lektüre in den Mittelpunkt des Unterrichtes und ließ sie der grammatischen Besprechung vorausgehen. Das war gewiß ein großer Fortschritt, denn es nahm der grammatischen Arbeit die ertötende Langweiligkeit, aber die Erledigung des grammatischen Pensums, wie es die Ministerialverordnung vorschreibt, erfordert selbst bei ausgedehntester Lektüre nach dieser extremen Methode viel mehr Jahre als dem Schulunterrichte zugewiesen sind. So entschloß ich mich zur Abfassung zusammenhängender Stücke, englischer und deutscher, die ein bestimmtes grammatisches Gebiet behandeln und einen bestimmten, den englischen Verhältnissen entnommenen Stoff zur Grundlage haben, der bei aller Beobachtung der Regeln den Schüler doch seinem Inhalte nach anregen und fesseln kann. Das Lebensbild einiger großer Männer, die Regierung der beiden größten Regentinnen auf dem englischen und schottischen Throne, die Entwickelung der englischen Sprache, ein Schlachtenbild aus alter und neuer Zeit, ein Straßenbild von London, die Schilderung einer großen Industriewerkstätte, eines historisch und baulich wichtigen Gebäudes, eine Themsefahrt, eine Wanderung durch die schottischen Hochlande, einiges aus dem Sportleben (Derby-Rennen, Ruder-Regatta, Cricketwettkampf), die englische Armee und Marine, ein Bild englischer Schuleinrichtungen, einer Parlamentssitzung, dargestellt an der be-

1) Der höheren Mädchenschulen, in U II der neunklassigen Knabenanstalten.
2) Der höheren Mädchenschulen, der O II—O I der neunklassigen Knabenanstalten.

rühmten Home Rule-Rede des Staatssekretärs für Irland, Mr. Morley, endlich ein Blick auf die englischen Kolonien unter der Regierung der Königin Viktoria und — zur Probe auf das Gelernte — die Übersetzung eines Aktes von Bulwers 'Money' und Lessings „Minna von Barnhelm", das sind die Stoffe, die ich herangezogen und bearbeitet habe. Sie sind bis auf die zwei letzten neu geschaffen, die historischen in Anlehnung an Green, Macaulay, Mac Carthey, Southey, die übrigen an Dickens, Marryat sowie an Tageszeitungen. — Mein seinerzeit in England geführtes Tagebuch, sowie die Mitarbeiterschaft an der Zeitschrift 'School and College' kamen mir dabei trefflich zustatten.

Was nun den Plan des Buches betrifft, so geht jeder Lektion als I. Teil eine Anzahl englischer Mustersätze voraus, an denen die in dem Kapitel einzuübenden Regeln erkannt werden können, zugleich ist ein genauer Hinweis auf die betreffenden Abschnitte in meiner „Grammatik" gegeben. Der II. Teil, das Reading Exercise, ein zusammenhängendes englisches Stück, dient als Vorbereitung zum Hauptteile der Lektion, dem Translation Exercise (III. Teil). Das Reading Exercise soll dem Schüler keinerlei Arbeit und Schwierigkeiten bringen, er soll mit Freudigkeit an die Lektüre desselben gehen und sich durch den Inhalt fesseln lassen, darum habe ich die schweren Wörter in Übersetzung als Fußnoten gegeben, darum sind dem Buche eine stattliche Zahl Bilder, Karten und Pläne als Anhang beigefügt. Ich verlange nur, daß der Schüler das Reading Exercise glatt übersetzen kann, daß er die darin enthaltenen Regeln erkenne und sie selber finde, gegebenenfalls auch sich einige der Sätze einpräge.[1]) — Der III. Teil, das Translation Exercise, soll gleichfalls vor der Übersetzung erst in der Stunde oder zu Hause durchgelesen werden. Es muß dem Schüler erst inhaltlich bekannt sein, ehe er es übersetzt. Vielleicht hat ihn der Inhalt gefesselt, dann wird er mit Freudigkeit an die Übersetzung gehen, die aber erst gründlich vorbereitet sein muß durch Erlernen der im Anhange gegebenen Vokabeln. Nach Form und Inhalt stehen Reading Exercise und Translation Exercise in engem Zusammenhange, so daß der Schüler, der mit Aufmerksamkeit und mit Beachtung der Regeln das Reading Exercise gelesen und durchgearbeitet, vieles darin Gelernte bei der Übersetzung des Translation Exercise verwerten kann.

In bezug auf die Art, wie die Grammatik gelehrt wird, unterscheidet man zweierlei Wege. Einmal den induktiven, nach welchem ein Mustersatz in der Fremdsprache dem Schüler gegeben wird und dieser die Regel selbst finden muß, z. B. bei der Bildung des Adverbs:

1) Vgl. die Ausführungsbestimmungen zu dem Erlasse vom 18. August 1908 S. 30—32.

a) Im Französischen.

Cet habit est complet.
Il est complètement habillé.
Il est infiniment plus précieux.
Cette montre est chère.
Elle est devenue chère.
Elle s'est montrée exacte.
Je la crois exacte.
(Cette montre) je l'ai payée cher.
Il parle haut; il parle hautement.

Woraus der Schüler entwickeln kann:

a) daß das Adverb gebildet wird durch Anhängung von *ment* an das féminin des Adjektivs (entsprechend der lateinischen Abstammung von *mente*), wenn das Adjektiv auf Konsonanten, ans masculin des Adjektivs, wenn dies auf einen Vokal endigt;

b) daß bei den Verben des Seins (sein, werden, bleiben, scheinen), des Nennens, Sicherweisens, Haltens usw. nicht das Adverb, sondern das Adjektiv zu setzen ist, das aber nach Geschlecht und Zahl mit dem Subjektiv beziehentlich Objektiv übereinstimmen muß;

c) daß in einer Reihe von Ausdrücken: (*payer, coûter, acheter, vendre cher*; *rire, parler haut, bas*; *chanter faux, juste*; *faire exprès*; *marcher droit à*; *sentir bon, mauvais*) statt des Adverbs das Adjektiv stehen muß, in diesen Fällen aber mit adverbialer Färbung, insofern als es unveränderlich ist;

d) daß die Anwendung des Adverbs auf *ment* in diesen Ausdrücken eine vollständige Verschiebung des Sinnes zur Folge hat: *il parle haut, il parle hautement.*

Außerordentlich lehrreich ist, was Prof. Hermann Fischer in der Programmabhandlung des König Georg-Gymnasiums über die Grammatik im französischen Reformunterrichte, besonders über Umformungen von Sätzen sagt. Von dem letzteren Kapitel sei hier als Beweis, wie vielfach hierbei der Geist des Schülers zum Denken angeregt werden kann, die Umformungsreihe des Satzes: *Quand* (*lorsque*) *le roulement du tambour éclate à la porte du dortoir, les enfants se réveillent en sursant*:

1. *Quelle est la conséquence du roulement?* (Konsekutivsatz). *Un roulement éclate, voilà pourquoi les enfants se réveillent en sursant.*
2. *Pourquoi les enfants se réveillent* etc. (Kausalsatz). *Les enfants se réveillent, car un roulement éclate* etc.
3. *Quel est le contraire de l'effet produit par le roulement* (Adversativsatz). *Le roulement du tambour se fait entendre, mais pourtant* (*malgré cela*) *les enfants ne se réveillent pas.*

4. (*Supposition de la cause opposé.*) *Le roulement n'éclata pas, autrement les enfants se seraient réveillés.*

5. (*Supposition du contraire de la conséquence.*) *Le roulement éclata, sans cela* (*sans quoi*) *les enfants ne se seraient pas réveillés.*

6. a) *Quand* (*après quoi*) *les enfants se réveillent-ils* (*antériorité* Vorzeitigkeit). *Après que* (*dès que, aussitôt que, lorsque*) *le roulement éclate, les enfants se réveillent* (verkürzt *après avoir*) *entendu le roulement du tambour, les enfants se réveillent.*

   b) *Quand les enfants se réveillent-ils?* (*simultanéité* Gleichzeitigkeit). *Quand le roulement éclate, les enfants se réveillent.*

   c) *Quand les enfants étaient-ils réveillés?* (*postériorité* Nachzeitigkeit). *Avant même que le roulement du tambour éclatât, les enfants s'étaient déjà réveillés* (verkürzt *les enfants s'étaient déjà réveillés avant d'entendre le roulement du tambour*).

   d) mit *lorsque* eingeleitet erhält der Satz die Bedeutung einer oftmals wiederholten Handlung: *lorsque le roulement du tambour éclate les enfants se réveillent en sursaut.*

7. *Quelle proportion y a-t-il entre le roulement du tambour et le réveil des enfants* (*action progressive*).

   a) *à mesure que le roulement se fait entendre, les enfants se réveilleront.*

   b) *comparaison: Les enfants se réveillaient, comme si un roulement de tambour avait éclaté à la porte.*

8. a) *A quel degré de force le roulement éclate-t-il? Le roulement du tambour éclata si fort que les enfants se réveillaient en sursaut.*

   b) verkürzt *le roulement éclata de façon à réveiller les enfants.*

   c) *constater le contraire de l'effet du roulement. Le roulement éclata sans que les enfants se réveillassent.*

   d) verkürzt: *le roulement éclata sans réveiller les enfants.*

9. Angabe des Mittels: *Au moyen de quoi réveilla-t-on les enfants? On réveilla les enfants en battant le tambour.*

10. a) *Pourquoi les enfants se réveillèrent-ils?* Begründung: *Comme le roulement éclata à la porte même du dortoir les enfants se réveillèrent en sursant.*

    b) verkürzt: *le roulement éclatant à la porte, les enfants se réveillèrent.*

11. a) *A quelle fin battait-on le tambour?* (Finalsatz). *On battait le tambour à la porte du dortoir, pour réveiller les enfants.*

    b) *A quelle condition les enfants se réveillent-ils?* (Konditionalsatz, realer Fall). *Si l'on bat le tambour, les enfants se réveillent.*

    c) Verneinter Bedingungssatz als Infinitivsatz: *On permettait de battre le tambour à condition de ne pas réveiller les enfants.*

    d) Irrealer Fall: *Si l'on ne battait pas le tambour, les enfants ne se réveilleraient pas.*

c) (Einschränkung, restriction): *Les enfants ne se réveilleront pas à moins qu'on ne batte le tambour.*

12. Konzessiver Satz (*Malgré quoi les enfants ne se réveillaient-ils pas? Bien qu'on battît le tambour à la porte même du dortoir, les enfants ne se réveillèrent pas.*

13. Attributivsatz (*Quel roulement éveilla les enfants?*) a) *Le roulement éclatant à la porte réveilla les enfants.* b) *Le roulement réveillant les enfants éclata à la porte.*

Eine vorzügliche Zusammenstellung, die ihren Zweck, die logische Schulung des Geistes, nicht verfehlen wird.

Einer kurzen Erwähnung bedürfen noch die sogenannten 'tolérances', d. h. jene Regeln betr. die Rechtschreibung und Syntax der Wörter, die in dem Erlasse des Kultusministers Leygues aufgezählt sind. Wie bereits im ersten Kapitel erwähnt wurde, bestehen in Frankreich zwei Strömungen in bezug auf Rechtschreibung und Grammatik. Die einen, die Konservativen, vertreten durch die Akademie und ihre Anhänger, wünschen den alten Zustand beizubehalten, die anderen, die réformistes, die Reformer, wie sie sich selbst nennen, verlangen eine Vereinfachung der Rechtschreibung nach lautphysiologischen Gesetzen. Man kann den Erlaß des Unterrichtsministers Leygues als ein Zugeständnis an die Reformer betrachten, denn er gestattet, daß *déja* statt *déjà*, *chute* statt *chûte*, *otage* statt *ôtage*, *assidument* statt *assidûment*, *ile* statt *île*, *flute* statt *flûte* usw. geschrieben wird, wie überhaupt der Wegfall des accent circonflexe in allen Wörtern gestattet ist, wo er nur für einen etymologischen Buchstaben steht, z. B. für *s* in *île* (*isle* = *insula*) usw. Noch weitgehender sind die Zugeständnisse in der Syntax. Die schwierige Regel von der Anwendung der Negation *ne* (ohne *pas*) in Nebensätzen, die von Verben der Furcht, des Zweifelns, von *empêcher* und *éviter* abhängig sind, sowie bei Vergleichssätzen ungleichen Grades, ist nicht mehr gültig, man kann ebensogut sagen: *Je crains qu'il ne le fasse* wie *je crains qu'il le fasse*. Die ganz sinnlose Konstruktion von *gens*, nach der die Adjektive vor *gens* weiblich, die nach *gens* stehenden männlich sein sollen, ist insofern gemildert, daß man sagen kann: *toutes les vieilles gens sont soupçonneuses* neben *soupçonneux*. Welchen Erfolg hat dieser kultusministerielle Erlaß nun in Frankreich gehabt? Ich glaube die Antwort in die Worte zusammenfassen zu können, die ich von einem erfahrenen französischen Schulmanne erhielt: 'On tolère les tolérances, mais on ne les enseigne pas' und in das, was Professor Bauderet in seiner Vorrede zu Borel „Grammaire française à l'usage des Allemands" sagt: „Les tolérances ont été ignorées aussi bien par les Journalistes que par les professeurs." Das heißt, man lehrt nach wie vor die Regeln, wie sie bis jetzt gelautet haben, aber, wie es der Erlaß des Ministers ausdrücklich wünscht, rechnet man in den Prüfungsarbeiten die Befolgung der tolé-

rances, z. B. die Weglassung des *ne*, nicht als Fehler. Ein Herr aus Bordeaux schreibt, nachdem er mit fünf Kollegen Rücksprache genommen hat: Il n'y a pas eu d'instruction spéciale aux professeurs. Chaque professeur est simplement invité par les inspecteurs de l'Académie à simplifier l'enseignement de la syntaxe dans la mesure qu'il juge bonne, sans trop brusquer les choses. Dans les examens toute analyse simple et raisonnable est admise. En un mot — époque de transition assez avancée! — Die deutschen Bundesregierungen haben, soviel ich weiß, zu der Frage noch keine Stellung genommen. Es haben sich nach dem, was ich durch vielfache Umfragen erfahren habe, vier verschiedene Gruppen in Deutschland gebildet. Die einen lassen die tolérances gänzlich unbeachtet, lehren die Regeln wie vordem und rechnen jeden Verstoß dagegen als groben Fehler. Die anderen lehren die Regeln nach alter Art, rechnen Verstöße dagegen aber nur als schwachen Fehler, wenigstens in den Jahresarbeiten in der Klasse oder im Hause; in Prüfungsarbeiten werden die Fehler nicht gerechnet. Die dritten lehren die Regeln nach alter Art, fügen aber hinzu, daß man auch nach den tolérances verfahren kann, und rechnen keine Fehler an; die vierten endlich lehren nur den Text der tolérances, unterdrücken also die Regel nach der alten Form, so daß natürlich keine Fehler gerechnet werden können.

Ich glaube, daß, solange als die Regierung nicht eingreift, jedes Kollegium sich in dieser Frage einen modus docendi et corrigendi schaffen muß. Daß man die alte Regel gänzlich unbeachtet läßt und z. B. den Gebrauch von *ne* nach *craindre* usw. gar nicht mehr lehrt, halte ich aus mehrfachen Gründen für falsch. Vor allem würden bei der Lektüre von Schriftstellern hier stets Schwierigkeiten entstehen, die Fragen der Schüler würden eine Erklärung fordern, die länger dauerte als die Besprechung der Regel nach alter Form. Ganz an der alten Form mit Starrsinn festhalten hieße päpstlicher sein als der Papst. Das Richtige liegt wohl hier in der Mitte. Man lehre die Regel nach alter Art, gebe die Erleichterung, die durch die tolérances gewährt wird, dazu und nehme die Verstöße gegen die alte Form als schwachen Fehler, nur um die Schüler zu zwingen, in den Verbesserungen die alte Form, die sie ja in den Schriftstellern und in den Zeitungen noch immer finden, zu gebrauchen und sich in ihrer Anwendung zu üben. In den Prüfungsarbeiten kann man ja milder verfahren und die Befolgung der tolérances gar nicht rechnen. Es wäre sehr dankenswert, wenn einer der nächsten Philologentage hierin eine Einheitlichkeit für ganz Deutschland schaffte.

b) Im Englischen.

He was a punctual man.
The man appeared punctually at nine o'clock.
He was (seemed, appeared, became, remained) punctual.
The man worked hard. He had hardly worked for an hour.

Auffallend ist, wie genau hier das Englische mit dem Französischen übereinstimmt, so daß man fast Punkt für Punkt von *a* bis *d* mutatis mutandis die Regeln des Französischen auf das Englische übertragen kann, und das bringt mich zu einem Punkte, der besondere Erwähnung verdient, ich meine die Vergleichung der Grammatik der drei Fremdsprachen, die auf dem Gymnasium und Realgymnasium, der zwei, die auf Oberrealschule und Realschule gelehrt werden. Abgesehen von dem Werte, den das Vergleichen an sich für das Beobachten und Denken hat, tritt hier vor allem noch eine große Zeitersparnis ein, wenn man auf etwas fußen kann, was in einer früher gelernten Sprache bereits durchgenommen worden ist. Solcher Fälle sind aber, ganz abgesehen vom etymologischen Gebiete, das später behandelt werden wird, sehr viele vorhanden, sowohl zwischen Latein, Französisch und Englisch (ablativus absolutus, participium conjunctum, gerundium, gerundivum); Gebrauch des Adjektivs statt des Adverbs; Akkusativ cum infinitivo; Nominativ cum infinitivo; Rektion der Verba (Akkusativ). Verkürzung von Nebensätzen durch Partizipialsätze; Verba des Fürchtens, des Zweifelns und Leugnens (*quin, que-ne, but*); Sollens usw., als auch zwischen Latein und Englisch: (*audivi avem canentem: I heard the bird singing;* aber *audivi Platonem docere Megarae: I am told that Plato is teaching at Megara*). Relative Verknüpfung: *Padus, quod flumen: The Po, which river* statt ein Fluß, der; *dicor: I am said*; und zwischen Französisch und Englisch: unpersönliche Verben, die im Französischen und Englischen persönlich konstruiert werden, Verben, die französisch und englisch Akkusativ, deutsch einen anderen Kasus regieren: *servir qn., to serve one, remercier qn., to thank one, assister, aider qn., to assist one, to aid one*; Verben, die das Adjektiv statt des Adverbs nach sich haben: *payer, acheter, vendre cher, to pay, to buy, to sell dear*; *rester, couper court: to stop, to cut short; parler, rire haut (bas): to speak, to laugh loud (low)*; *deviner juste: to guess right* usw. (Weglassung des persönlichen Fürworts). *Notre père, **qui es** aux cieux: Our father, which art in Heaven*; *je n'ai pas encore essayé: I have not yet tried*; *Je sais qu'il viendra: I know that he will come* (statt: ich weiß es, daß er kommen wird); und umgekehrt: *les ennemis **l'**ont emporté: the enemies have carried **it***; ***c'est nous** qui l'avons dit: **it is** we who (that) said so*; Gebrauch des Possessivpronomens entgegengesetzt dem Deutschen: *c'est mon tour, it is my turn: je suis à votre disposition: I am at your disposal*; *il se jeta à mes pieds: he threw himself at my feet; de tout mon coeur: with all my heart*; *une lettre à mon adresse: a letter to my address* usw.; wollen = behaupten: *elle prétend m'avoir vu au théâtre: she pretends to have seen me at the play*; Verben, die nicht reflexiv sind entgegengesetzt dem Deutschen: *refuser: to refuse*; *changer: to change*; *avoir honte: to be ashamed*; *diminuer: to diminish*; *augmenter: to increase, augment.* Von Präpositionen stimmen überein *dans* und *in* bei begrenztem Raume: *dans la rue: in the street*; *dans ma chambre: in my room*; *pour* und *for* = auf

(von der Zeit): *pour trois jours: for three days*; nach bei den Verben des Abreisens nach: *partir, faire voile, s'embarquer pour: to start, to set out, to sail, to embark for*; *par* = *by: par milliers: by thousands*; *arriver et partir par le train: to arrive, to leave by train*; *aller par Berlin à Hambourg: to go by Berlin to Hamburg*; *au-dessus de* und *au-dessous de: above* und *below*; *trois degrés au-dessous de zéro* (*du point de congélation*); *three degrees below the freezing-point*; *en* = *in* in dem Ausdruck: *en faveur de: in favour of*; *en l'honneur de: in honour of* usw.

Die andere Art des grammatischen Unterrichtes ist die deduktive oder synthetische, nach welcher die Regel vom Lehrer vorgetragen, der Beispielsatz als Beweis für die Regel gegeben wird und dann vom Schüler andere Beweise in Gestalt von neuen Sätzen gebracht werden. Obwohl ich die erstere, die induktive Art, für besser halte, weil das Auffinden der Regel dem Schüler entschieden mehr Freude macht und an und für sich ein schärferes Denken bedingt oder zu solchem erzieht, so kann doch auf die andere Art ein günstiges Resultat erzielt werden. Die Hauptsache ist und bleibt das Lehrbuch, wenn dieses dem Schüler nur zusammenhanglose Einzelsätze bietet, so wird und muß ihn die Grammatik langweilen. Dies Knochengerüst des Sprachbaues wird er nur mit Interesse studieren, wenn es ihm als Ganzes und in schöner Hülle geboten wird.

Als einzige Ausnahme möchte ich hier nur die Präpositionen gelten lassen. Jeder, der dies gewaltige Gebiet einmal zu besprechen gehabt hat, weiß, welche Fülle von Stoff es enthält. Dabei ist es eins der unentbehrlichsten Kapitel; denn die Präpositionen sind gleichsam die Gelenke in dem gigantischen Körper der Sprache, ohne sie bleibt er steif, der anmutigen Beweglichkeit unfähig. So unbedeutend sie nach ihrem Aussehen, ihrer Größe sind — die meisten von ihnen sind einsilbig —, so auffallend sind Fehler, die gerade in ihrer Anwendung gemacht werden. Sie verraten oft den Fremden weit mehr als der Akzent; sie geben Veranlassung zu Mißverständnissen (*he walked* ***on*** *the head*, statt *at the head*), sie hemmen den Redefluß wie Staubkörner, die sich in ein Uhrwerk geschlichen. Zu ihrer raschen Einübung benutze ich Einzelsätze neben zusammenhängenden Stücken, weil es sonst ganz wie bei dem Erlernen einer Sprache ohne streng gefaßte, geschlossene Grammatik viel zu lange dauern würde, ehe alle Präpositionen einmal vorgekommen wären. Bei ihrer Besprechung im Englischen pflege ich so vorzugehen, daß ich zunächst die sämtlichen englischen Bedeutungen einer deutschen Präposition aufzähle, dann erkläre, daß die am meisten entwickelten dreierlei Bedeutung haben: 1. eine örtliche, 2. eine zeitliche, 3. eine übertragene, daß einige nur die 1. und 2., andere nur die 1. und 3., wieder andere nur die 2. und 3., einige nur die 1. oder die 2. oder die 3. Bedeutung besitzen. Betrachten wir z. B. die Präposition „bei", so zeigt sie die sechs Übersetzungen: *at, about, by, in, on, with.*

at hat sich voll entwickelt, es kommt:

1. örtlich vor: *Napoleon was defeated at Leipzig.*
2. zeitlich (Zeitpunkt): *at daybreak, at sunrise, at sunset.*
3. übertragen (Beschäftigung): *to be at work, at dinner, at play.*

Die Unterschiede lasse ich die Schüler selbst aus den von mir gegebenen Beispielen entwickeln.

about nur örtlich (von allem, was ich in der Tasche trage) *I had no watch* about *me*;

by 1. örtlich: *he sat by me, by my side, I seized him by the collar* (fassen, halten, ergreifen),

2. zeitlich: *by day, by night* (Tageszeit),

3. übertragen: *by Jove! by my honour!* (Schwur, Beteuerung);

in 1. örtlich: *you will find these words in Goethe* (Schriftsteller),

3. übertragen: *in good, bad, rainy weather* (Wetter);

on nur übertragen: *on pain of death, on this occasion, to call on one* (bei jmd. vorsprechen);

with nur übertragen: *He was a great favourite with the sailors; with the Romans the dead were burned* (Sitte, Gewohnheit, Gesellschaft).

Die wichtigsten, vor allem die vom Deutschen am meisten abweichenden bezeichne ich stets mit einem Kreuze, so daß bei Repetitionen rasch die notwendigsten Bedeutungen wieder eingeprägt werden können, in obigem Falle *at, about, in, with.*

Als Probe auf das Verstehen und Beherrschen der Präpositionen gebe ich der Klasse dann, nachdem alle Präpositionen in deutscher, alphabetischer Reihenfolge besprochen sind, die wichtigsten englischen Präpositionen auf, um ihre verschiedenen deutschen Bedeutungen mit einem Belegsatze finden zu lassen. Das wird meist zu einem kleinen Wettkampfe, denn jeder will möglichst viele Bedeutungen nennen, und zum Schluß rekapituliert einer das Gesamtergebnis. Nehmen wir z. B. das vielgestaltige *at*, so ergibt sich, daß es bedeutet:

1. örtlich: *he stood at the door* (an), *Napoleon was defeated at Leipzig* (bei), *to be at the university* (auf), *to be at school, to live at Stratford* (in), *he entered at the window* (durch), *he fired at a target* (nach), *the ship was at anchor* (vor), *we were at home* (zu);
2. zeitlich: *at the very beginning* (an), *at first sight* (auf), *at daybreak, at sunset* (bei), *at seventeen* (im Alter von, mit), *at four o'clock* (um), *at this time* (zu);
3. übertragen: *at your risk* (auf), *I got it at first hand* (aus), *to be at play, at work* (bei), *to be at war, at full gallop* (in), *to be astonished, offended at* (durch, über, von), *at high pressure* (mit), *to play at sight* (vom), *at your own free will* (nach), *at what price did you buy it* (zu).

In ungefähr 6 bis 8 Stunden, also 3 bis 4 Wochen, ist dieses Pensum erledigt. Der Erfolg lohnt die von Lehrer und Schüler aufgewandte Mühe fast immer; die jungen Leute bewegen sich freier, sie haben mit diesen Präpositionen und den unerläßlichen Beispielsätzen eine Reihe von Anglismen aufgenommen, die ihnen Sicherheit und Gewandtheit verleihen, was besonders im mündlichen Gebrauche der Sprache deutlich hervortritt.

g) Synonymik und Etymologie.

Diesen beiden Gebieten ist durch die neuen Lehrpläne ein begrenzter Raum zugewiesen; dem letzteren mit Recht, Etymologie kann und soll am besten nebenher getrieben werden, wohl am richtigsten im Anschluß an die Lektüre. In Unter-Prima aber würde sich empfehlen zur rascheren Erledigung die wichtigsten Synonymen in geschlossener Folge nach alphabetischer Ordnung in einer Anzahl von Stunden, vielleicht am Anfang jeder Stunde durchzusprechen. Ich habe bei dieser Behandlung gute Erfolge mit diesem nicht leichten Kapitel in beiden Sprachen erzielt. In den neueren Grammatiken ist ja der Synonymik überall ein besonderes Kapitel gewidmet, wo dies nicht der Fall, ist dies ein großer Mangel, der die Schüler wieder zu langen, zeitraubenden Nachschriften nötigt, und unsere Zeit ist ja bei der sehr beschränkten Stundenzahl, die den neueren Fremdsprachen trotz ihren sehr großen Aufgaben zugewiesen ist, so kostbar. Auch vergeht, ehe eine genügende Anzahl von Synonymen aus der Lektüre gesammelt ist, sehr viel Zeit, und mancher grober Verstoß gegen die Bedeutung der Wörter wird unterdes begangen, der bei planmäßiger Besprechung hätte vermieden werden können. Anders bei der Etymologie. Auf die Benutzung etymologischer Hilfen ist schon bei der Erwähnung der Wortreihen hingewiesen worden, man wird sie noch sehr nutzbringend heranziehen bei der Besprechung des Geschlechtes der Substantiva im Französischen, wo man in der Vergleichung des Geschlechtes des lateinischen Etymons oft einen sichereren Anhalt hat als an den sehr unsicheren französischen Endungen. Das lateinische masculinum und das neutrum werden im allgemeinen im Französischen zu masculinen (Ausnahme folium), die feminina bleiben feminin. Auch bei dem Exkurs über die Entwickelung der französischen und englischen Sprache, der in der obersten Klasse gegeben werden möchte, ist die Etymologie nicht zu entbehren. Im übrigen wird sie eine interessante Abwechslung in der Lektüre, besonders bei Durchnahme inhaltlich nicht sehr fesselnder oder wichtiger Stellen bringen, wobei zugleich der Wechsel der Bedeutung (aufsteigend in französisch maréchal; absteigend in französisch rosse) zu betonen ist. Als Hilfsmittel können für Französisch das schon oben erwähnte: Nagel, Etymologisches Wörterbuch, für Englisch: Skeat, Concise Etymological Dictionary of the English Language

(Oxford, Clarendon Press); für Synonymik: Haastert, französische Schulsynonymik; Schiewelbein, französische Synonyma (beide bei Velhagen & Klasing, Bielefeld), im Englischen: W. Dreser, englische Synonymik (Wolfenbüttel, Zwißler) empfohlen werden.

h) Lektüre.

Die Lektüre steht nach den Bestimmungen des Kultusministeriums fortan im Mittelpunkte des Unterrichtes. Von ihr sollen alle Übungen, auch die grammatischen, ausgehen, denn die Regeln sollen induktiv, auf Grund typischer, möglichst aus dem Lesestoff gewonnener, aber in sich verständlicher Beispiele unter Mitarbeit der Schüler und Schülerinnen abgeleitet und so lebendiges, stets wieder zu weckendes geistiges Besitztum werden. Die Lektüre „soll auf allen Stufen gehaltvollen Stoff in mustergültiger Form bieten[1]) und so gewählt und betrieben werden, daß sie die materielle und geistige Kultur, Leben und Sitten des fremden Volkes erschließt. Auch soll darauf Bedacht genommen werden, daß für die praktischen Sprechübungen nur leichtere Lektüre verwendet, daß aber die eigentlich geistbildende Lektüre nicht lediglich formalen Sprechübungen und grammatischen Unterweisungen unterworfen werde. Bei gehaltvollerem Lesestoffe mag es dem Ermessen der Lehrenden überlassen sein, wieweit sie die fremde Sprache im Unterrichte verwenden können, ohne den Bildungswert des Gegenstandes zu beeinträchtigen". Das heißt also, wie ich es später noch ausführlicher darlegen werde, daß in gewissen Fällen und bei gewissen Schriftstellern die Herübersetzung in möglichst einwandfreies Deutsch nicht zu entbehren ist.

Bei der Auswahl der Lektüre sind vor allem zu beachten: 1. das Alter der Schüler (die Klasse); 2. die Schwierigkeit des Schriftstellers, a) betreffs des Stoffes, b) des neu vorkommenden Wortschatzes, c) des Stiles und 3. das, was vorher schon von den Schülern gelesen worden ist. Was Punkt 1 und 2 anbelangt, so hat der Lehrer, wenn er sich selbst noch kein ganz sicheres Urteil zutraut, sehr empfehlenswerte Hinweise in dem Kanon für fremdsprachliche Schriftstellerlektüre, der unter Leitung von Professor Müller in Heidelberg herausgegeben wird. Außerdem ist es jetzt Sitte geworden, daß die Herausgeber von Einzelwerken französischer und englischer Schriftsteller im Vorworte bestimmen, für welche Klasse das betreffende Werk geeignet ist. Das findet man bei Hamans englischen Schulausgaben, zum Teil auch bei den Hartmannschen, bei denen, die in Freytags Verlag, sowie bei Renger und Gebhardt & Wilisch erscheinen, und Velhagen & Klasing haben in dem Verzeichnis der bei ihnen veröffentlichten Werke gleich einen Kanon in bezug auf

1) Vgl. Ausführungsbestimmungen.

die Verteilung nach Klassen beigefügt.[1]) Freilich scheinen diese Winke nicht immer berücksichtigt zu werden; denn eine Statistik der in den einzelnen Schulen und Klassen Deutschlands gelesenen fremden Schriftsteller ergab ein solches Durcheinander, daß hier Abhilfe dringend not tut und ernstlich gemahnt werden muß, die Auswahl der Lektüre mit mehr Sorgfalt zu treffen. Dasselbe Werk wurde nach dieser Zusammenstellung hier in Unter-Sekunda, dort in Ober-Prima gelesen. Irgendwo ist also ein Fehler gemacht worden, und man kann nur bedauern, daß die an sich sehr lobenswerte Freiheit, die den einzelnen Herren in betreff der Auswahl der Lektüre gegeben ist, entschieden mißbraucht wurde. Die Angelegenheit ist so wichtig und für die geistige Ausbildung unserer Abiturienten so bedeutsam, daß, wenn der Rektor Neuphilolog ist, dieser, wenn dies nicht der Fall, der älteste Fachlehrer jedes Jahr die Angelegenheit einheitlich zu regeln haben müßte. Wenn irgendwo, so ist hier eine Sonderbesprechung der Fachkollegen notwendig, in der von dem ältesten Herrn die allgemeinen Direktiven gegeben und dann die Vorschläge der einzelnen Herren für die verschiedenen Klassen besprochen und auf die anfangs gegebenen Gesichtspunkte hin geprüft werden. Diese einheitliche Regelung der Lektürefrage für jedes Jahr ist aber nicht nur nötig wegen der Schwierigkeit der verschiedenen Schriftsteller, sondern vor allem auch wegen der Zusammenstellung, des Zusammenpassens, des Aufbaues der gesamten Skala. Sowohl nach Stoff als nach Schwierigkeit muß auch hier ein Fortschreiten vom Leichten zum Schweren stattfinden. Wenn z. B. in Ober-Sekunda im Sommer Lord Clive oder Warren Hastings im Englischen gelesen worden ist, so würde auf keinen Fall wegen des verwandten Inhaltes im Winter Mac Cartheys Indian Mutiny gelesen werden dürfen, obwohl die Stufenfolge der Schwierigkeit nach richtig wäre. Ebenso würde eine Reihenfolge wie Scott, Quentin Durward vor Marryat, the Children of the New Forest wegen der weit geringeren Schwierigkeit des letzteren unbedingt verwerflich sein. Im Französischen wäre die Lektüre von Molières 'Femmes savantes oder L'Avare' vor Sandeau, Mademoiselle de la Seiglière, aus gleichem Grunde unstatthaft, und wenn man bei der Lektüre von Historikern in zwei aufeinander folgenden Jahren oder gar Semestern Lanfrey, Campagne de 1806—1807, und Taine, Napoléon Bonaparte, wählen würde, so müßte man gleichfalls fürchten, die Schüler zu ermüden, wenn ich auch zugestehe, daß z. B. die Lektüre von Taine, Napoléon Bonaparte, oder Lanfrey nach oder vor Ségur, Histoire de Napoléon et de la Grande Armée, zu interessanten Vergleichen zwischen der Dar-

1) Eine höchst dankenswerte Aufgabe hat der von dem Allgemeinen deutschen Neuphilologentage eingesetzte Kanonausschuß für die Lektüre fremdsprachlicher Werke gelöst. Mit größter Unparteilichkeit und eifrigster Hingabe hat er die für die einzelnen Klassen passenden Schriftwerke gesondert und geprüft. Seinem Urteile kann unbedingt Vertrauen geschenkt werden.

stellung des Charakters Napoleons bei den verschiedenen Schriftstellern Veranlassung geben könnte. Als Grundsatz muß, schon in Hinsicht auf die Geschichte der Literatur, die ja in den Oberklassen in großen Zügen gelehrt wird, festgehalten werden, daß im Laufe der 8—10 Semester, während welcher an neunklassigen Schulen (wenigstens Realgymnasien und Oberrealschulen) französische und englische Lektüre von abgeschlossenen oder abgerundeten Werken stattfindet, die Schüler mit so viel Schriftstellern und so viel Stoffen als möglich unter Leitung des Lehrers bekannt gemacht werden. Daß neben Dramatikern, Historikern, Epikern und Novellisten auch die Lyriker nicht zu kurz kommen dürfen, versteht sich von selbst, nur würde ich die Lyrik nicht als Hauptlektüre, besonders in oberen Klassen, betreiben, sondern nebenher; die in großer Zahl vorhandenen Lesebücher, sowie Sammlungen von Gedichten geben reichlichen Stoff, aber auch hier wäre ein Kanon der zu lesenden und zu lernenden Gedichte, wie er für das Deutsche wohl schon besteht (wenigstens an einzelnen Anstalten), sehr angebracht, schon um eine Wiederholung zu vermeiden und das Gedächtnis möglichst zu üben und zu bereichern.[1])

Leitsätze des Breslauer Vereins akademisch gebildeter Lehrer.

1. Die Lektüre im Unterrichte der neueren Fremdsprachen hat neben der sprachlichen Ausbildung die Aufgabe, den Schülern ein Volksbild zu überliefern, das seine Züge aus der Geographie, der Geschichte, der Literatur, dem sozialen, wirtschaftlichen und politischen Leben des fremden Volkes entnimmt.
2. Für die Lösung beider Aufgaben ist die Berücksichtigung verschiedener Gattungen von Schriftwerken (Geschichtschreibung, Novelle oder Roman, Drama, Lyrik) unerläßlich.
3. Diese Lösung setzt ferner eine planmäßige Verteilung der in der sprachlichen Ausbildung zu erstrebenden Ziele wie der einzelnen Bestandteile des Volksbildes auf die verschiedenen Stufen des Lehrganges voraus.
4. Hierdurch wird die Aufstellung eines Kanons der auf den einzelnen Stufen zu lesenden Schriftsteller für die verschiedenen Arten der höheren Schulen erfordert.
5. Für jede Stufe ist eine möglichst große Anzahl geeigneter Werke beziehentlich ihrer Schulausgaben in Vorschlag zu bringen, um der Individualität des Lehrers, wie den besonderen Bedürfnissen einzelner Anstalten und Schülergenerationen Rechnung zu tragen.

1) Daß die Wichtigkeit eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten Lektüreplanes von der Mehrzahl der Neuphilologen erkannt worden ist, beweisen die Leitsätze des Breslauer Vereins akademisch gebildeter Lehrer der neueren Sprachen, die hier zum Abdrucke kommen.

6. Es ist ein Ausschuß von 7—9 Mitgliedern, in dem alle Schulgattungen vertreten sind, und dessen Mitglieder sich an einem Orte befinden, durch den Neuphilologentag mit der Aufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten Lektüreplans zu betrauen.
7. Für die Auswahl der Schriftsteller sind folgende Gesichtspunkte maßgebend:
   a) Bei der Auswahl der Prosaiker sind vorwiegend Schriftsteller des 19. Jahrhunderts in Betracht zu ziehen.
   b) Die klassischen Dichtungen früherer Jahrhunderte sind zu berücksichtigen.
8. Bei der Aufstellung des Lektüreplans ist auf seine Ergänzung durch ein Lesebuch, das auch die Lyrik berücksichtigt, Bedacht zu nehmen.

Der Ausschuß, der mit der Aufstellung eines solchen Lektüreplans betraut ist (es ist der oben genannte Verein), hat eine schwere, aber dankenswerte Aufgabe zu erfüllen. Das Programm, von Oberlehrer Böhnisch, Eisenach, ist als Vorarbeit dazu zu betrachten. Als Probe für eine Klasse, die von Quarta bis Ober-Prima ein Realgymnasium durchläuft, möchte ich folgende Stufenfolge in der Lektüre vorschlagen.

1. Französisch.

	Sommer:	Winter:
Quarta bez. Quinta (Anfangsklasse)	Lesebuch im Anhange zum Lehrbuch.	Lesebuch im Anhange zum Lehrbuch.
Unter-Tertia	Beschreibungen (Lesebuch	Erzählungen (Lesebuch).
Ober-Tertia	Bruno, Le Tour de la France par deux enfants (Freytag).	Erckmann-Chatrian, Waterloo.
Unter-Sekunda	Daudet, Tartarin de Tarascon.	Pâris, Les Français chez eux et entre eux.
Ober-Sekunda	Auswahl aus Fr. Coppée (v. G. Franz, Freytag).	Loti, Pêcheur d'Islande.
Unter-Prima	Sandeau, Mademoiselle de la Seiglière.	Taine, Napoléon Bonaparte.
Ober-Prima	Molière, L'Avare.	Rostand, Cyrano de Bergerac.

Zu den oben erwähnten Gesichtspunkten bei Auswahl der Lektüre ist hier noch der hinzugekommen, die Schüler möglichst früh und umfassend in französische Verhältnisse einzuführen, sie mit Land und Leuten vertraut zu machen, ein Volksbild zu geben, ein Gesichtspunkt, der neuerdings immer mehr und mit Recht betont wird, dem aber in erster Linie die Konversation, Besprechung von Bildwerken usw. zu dienen haben. In den oben aufgeführten Werken führt Bruno durch Frankreich hindurch; Daudet schildert das Leben im Süden des Landes; Loti das in der Bretagne; Pâris gibt uns in charakteristischen Zügen

und mit vollendetsten Ausdrücken der modernen Umgangssprache Skizzen aus dem Alltagsleben der französischen Hauptstadt; Erckmann-Chatrian ist der schlichte Erzähler; Fr. Coppée vertritt den epischen Teil; in Taine wird man mit einem der bedeutendsten Historiker von geradezu staunenerregender Beobachtungsgabe und unübertroffener Sprache bekannt gemacht; das Drama endlich ist durch Sandeau, Rostand, Molière vertreten; die moderne romantische Schule durch Rostand, die alte durch Molière.

2. Englisch.

	Sommer:	Winter:
Unter - Tertia	Lesebuch.	Lesebuch.
Ober - Tertia	Lesebuch.	Scott, Tales of a Grandfather.
Unter - Sekunda	Stories for the Schoolroom by various authors.	Picturesque and industrious England.
Ober - Sekunda	Byron, Prisoner of Chillon and Mazeppa.	Kipling, Stories from the Jungle Book.
Unter - Prima	Scott, The Lady of the Lake.	Dickens, A Christmas Carol.
Ober - Prima	Green, England's First Century under The House of Hannover.	Shakespeare, Julius Caesar.

Auch hier ist darauf Rücksicht genommen, daß die Schüler in neun Semestern mit den englischen Einrichtungen bekannt gemacht werden, die stories for the schoolroom zeigen einzelne Bilder aus englischem Schulleben, picturesque and industrious England führt in die großen Handels- und Gewerbszentren des Landes, wie in die ehrwürdigen Kathedralstädte und besonders in die Londoner Sehenswürdigkeiten ein, die Geschichte des Landes wird in Scotts bekanntem, für seinen Enkel geschriebenem Buche und in Greens Geschichte des Hauses Hannover gezeigt, während uns Kipling mit einzelnen Zügen aus Englands bedeutendster Kolonie bekannt macht. Die Novelle ist in Dickens' entzückendem Christmas Carol, das Epos in Byrons Prisoner of Chillon und Scotts Lady of the Lake vertreten, während der Genius Shakespeares in seinem Julius Caesar zu erkennen ist. Mit dem Gesichtspunkte, dem Schüler die größtmöglichste Literaturkenntnis beizubringen und ihm Vertreter aller Dichtungsarten vorzuführen, dem Utilitätsprinzipe, wie ich es nennen möchte, muß sich aber noch ein anderer nicht minder hoher Zweck bei der Auswahl der Lektüre verbinden, das ist die Bildung des Herzens. Dieser sittlich-ethische und ästhetische Standpunkt wird oft ganz außer acht gelassen infolge des Bestrebens, dem Schüler möglichst viel Verschiedenartiges zu bieten. Und hier muß eins grundsätzlich festgelegt werden. Nie dürfte eine Klasse mit ihrem Lehrer ein Buch lesen, in dem etwas Anstößiges vorkommt, keine Schule — nicht bloß höhere Töchterschulen — ausgenommen. Der Lehrer, der z. B. mit der Klasse die bekannte Aphro-

diteszene der Odyssee lesen würde, müßte sich einfach schämen vor seinen Jungen, ebenso wie der, welcher die Falstaffszenen mit Doll Tear-Sheet in der Klasse lesen wollte. Hier hilft auch kein Überschlagen der anstößigen Gesänge und Szenen, denn dadurch reizt man den Jungen erst recht, das nachzulesen, was der anständige Lehrer gern vermeiden möchte. Also heraus mit solchen Stellen aus Schulbüchern! Hier müssen die Herausgeber des Kanons ernstlich und aufmerksam prüfen und rücksichtslos diejenigen Werke von der Liste streichen, die auch nur anstößige Ausdrücke enthalten. Die Verlagshandlungen, das sei zur Ehre des deutschen Buchhandels wie der Herausgeber von Schulausgaben deutscher und fremdsprachlicher Autoren gesagt, prüfen und reinigen hier nach besten Kräften. Die ausgezeichnete Odysseeausgabe von Prof. Dr. Ziehen, früher Oberstudiendirektor sämtlicher Kadettenkorps, jetzt Dezernent des gesamten höheren Schulwesens in Frankfurt a. M., hat den oben erwähnten anstößigen Gesang nicht mehr, und die größte Zahl der Deutsch lehrenden Herren wird ihm im Geiste warm die Hand dafür drücken. Auch aus Richard III., Ausgabe Velhagen & Klasing, Bielefeld, ist die letzte Spur anstößiger Ausdrücke verschwunden. Es ist ein ganz verkehrter Standpunkt, zu glauben, daß die Schule nach dieser Richtung auf das Leben vorbereiten müsse. Gewiß würde ich es für einen Mangel des Unterrichtes erklären, wenn der Lehrer bei der Stelle in Dickens' Christmas Carol, wo der Anfang des Wortlautes eines Wechsels vorkommt, nicht den Schülern Form und Inhalt eines Wechsels, Nutzen und Gefahr für den Aussteller klarmachen und vor leichtsinnigem Ausstellen von Wechseln warnen wollte, aber nach der oben erwähnten sittlichen Richtung hin warne der Vater, der Arzt, wenn Warnung überhaupt nötig, Sache des Lehrers ist das nicht.

Bei der oben von mir vorgeschlagenen Auswahl der französischen und englischen Lektüre von Ober-Tertia bis Ober-Prima wird man finden, daß auch der sittliche, ethische und ästhetische Gesichtspunkt nicht außer acht gelassen worden ist. Sache des Lehrers bleibt es, das herauszuheben, was zur Bildung des Herzens, der Gesinnung, des Gefühls förderlich sein kann. In Waterloo würde zu zeigen sein, daß der Ausspruch Schillers „die Weltgeschichte ist das Weltgericht" sich an dem Manne vollzieht, der seinem Ehrgeize Millionen Mitmenschen geopfert, der auf Gewalt ein Weltreich gründen wollte und durch Gewalt zu Falle kam. Daneben werden die Charaktere des würdigen Père Gulden, der Katerine und des Joseph Gelegenheit geben, hinzuweisen auf wahre Vaterlandsliebe, wahre Frömmigkeit usw. In Tartarin würde bei aller Komik der Hinweis auf die Macht der Eitelkeit von großem Nutzen sein. In der Auswahl von Coppée würde besonders L'enfant perdu für die Bildung des Herzens passend sein, während in Le Pater eine ergreifende Illustration zu «Et pardonne-nous nos offenses, comme nous pardonnons à ceux qui nous ont offensés» zu finden ist. In Mademoiselle de la Seiglière, einem

der keuschesten Lustspiele des modernen Französisch, wäre die wahre Ritterlichkeit des Bürgersohnes, die Vereinigung des Herzens- und Geburtsadels in Hélène de la Seiglière hervorzuheben, während Taine uns Napoleon in seiner Größe und seiner Verworfenheit schildert, eine würdige Ergänzung zu Erckmann-Chatrians schlichtem Romane Waterloo. Auch durch Rostands Schauspiel, wiewohl es mehr durch Schönheit der Form und durch Geist glänzt, ist in der Gestalt des Cyrano ein Charakter geschaffen, dessen rührende Treue, dessen selbstlose Liebe ergreifen müssen, und im „Geizigen" von Molière sind so viele menschliche Schwächen geschildert, daß dies Lustspiel gleichfalls in vielerlei Weise erziehlich wirkt. In gleicher Weise wird aus der englischen Lektüre reicher Gewinn für Geist und Gemüt gezogen werden.

Über die Art, wie die Lektürestunde zu erteilen ist, gehen die Meinungen nach zwei Richtungen auseinander. In einem nur stimmen beide Parteien, die Reformer und Vermittler, wie die Anhänger der alten Schule überein, daß nämlich die Lektürestunde nicht zum Einpauken grammatischer Regeln benutzt, daß der Eindruck, den das gelesene Stück machen soll und macht, nicht durch trockene, grammatische Erklärungen gestört werden darf, sondern daß grundsätzlich das Eindringen in den Stoff, die Erfassung des Inhaltes und die Betrachtung der Form des Gelesenen die Hauptaufgabe der Lektürestunde sein muß. Die Reformer verlangen nun, daß bei der Lektüre in oberen Klassen die Muttersprache überhaupt ausgeschlossen sei, daß also ein Übersetzen nicht mehr stattfinde. Wenn man nun auch zugeben muß, daß es ein verlockender Gedanke ist, sich nur der fremden Sprache im Unterrichte zu bedienen, und wenn man auch die neuesten Lehrpläne nach dieser Hinsicht als eine Zustimmung oder Ermutigung der Regierung auffassen kann, diesen Weg einzuschlagen, so ist doch dabei das Bedenken nicht zu unterdrücken, daß vielleicht schwächer Begabte nicht ganz den Sinn mancher Stelle erfassen, daß sie nicht so in den Geist des Schriftstellers eindringen werden, als wenn sie gezwungen sind, ihn in ihr geliebtes Deutsch zu übertragen. Denn das bleibt unbestritten, daß die Übersetzung oder Übertragung, besonders schwerer Stellen, eine geistige Leistung von nicht zu unterschätzendem Werte und von sehr großer Anforderung an den Verstand und die sprachliche Gewandtheit ist. Man nehme irgendeine schwere Stelle aus Shakespeare her — ich greife aus dem Merchant of Venice die Schilderung des Inhaltes der drei Kästchen heraus — und versuche sie sofort, ohne sie erst zu überlesen, in bestes Deutsch zu übertragen, und ich wollte den Lehrer sehen, der ohne Stocken, ohne daß je sein Stil, sein Ausdruck der Verbesserung bedürfe, diese Stelle sofort übersetzen kann. Der Beobachter wird ohne Mühe sehen, wie der Geist des Übersetzenden zu arbeiten hat, um Sinn und Form fehlerfrei wiederzugeben. Wenn aber schon für den Philologen diese Übertragung ein schwieriges Stück Arbeit ist, eine wieviel härtere Auf-

gabe ist sie dann für den Schüler. Diesen Denkprozeß[1]) ganz zu vernachlässigen, würde ich nicht gutheißen, wenn ich ihn auch nur auf besonders schwere oder besonders schöne Stellen beschränken möchte. Im praktischen Leben wird ja diese Aufgabe sehr oft an den einzelnen herantreten, es werden oft für Leute, die nicht Englisch können, und deren gibt es sehr viele unter den Gebildeten, Stellen aus Schriftstellern (Zitate), aus Briefen usw. ins Deutsche übersetzt werden müssen. Ist dies aber auf der Schule nie geübt worden, so wird es immer holprig oder in nicht gutem Deutsch geschehen und die Kenntnisse des Übersetzenden in falsches Licht stellen. Auch sind die Prüfungskommissare wohl nur in den seltensten Fällen Neuphilologen. Sind sie Altphilologen, dann sind sie nach ihrer Lehrmethode ganz besonders geneigt, auf das tadellose Übersetzen in bestes Deutsch besonderen Wert zu legen und die Abiturienten, die diese Kunst nicht verstehen, in der Zensur herabzudrücken. Schon aus diesem Grunde würde ich empfehlen, besonders schwere oder schöne Stellen übersetzen zu lassen, aber dann müssen dies Musterleistungen nach Form und Inhalt sein. Ein großes Hemmnis für den ausschließlichen Gebrauch der Fremdsprache für die Schüler liegt vor allem darin, daß die den Schülern zu Gebote stehenden Lexika sämtlich die deutsche Übersetzung des fremden Wortes geben. Für den Lehrer sind natürlich Larousse, Littré und die Académie ausgezeichnete Hilfsmittel, die aber der Allgemeinheit der Schüler nicht zugänglich sind.

Im übrigen ist es als ein dankenswerter Fortschritt zu bezeichnen, den ebenfalls die Reformer zuwege gebracht haben, die Muttersprache soviel als möglich aus dem neuen fremdsprachlichen Unterricht zu verbannen und die Interpretation der Schriftsteller in der fremden Sprache zu geben, wenigstens in Unter- und vor allem Ober-Prima. Denn unbedingt nötig zum Beweise für das Verständnis des Gelesenen ist das Übersetzen nicht. Wenn der Schüler imstande ist, eine Prosastelle tadellos zu rekapitulieren, wenn er eine Stelle aus einem Epiker oder aus einem Dramatiker in guter Prosa wiedergeben kann, so hat er das Verständnis sicher genau so, wenn nicht noch besser, bewiesen, als wenn er sie wortgetreu übersetzen kann. Für seine Beherrschung der fremden Sprache, für seine Gewandtheit im Ausdrucke ist sicherlich von größerem Vorteile, wenn er die Muttersprache gar nicht braucht. Freilich setzt dies eine Klasse voraus, die von Anfang des französischen Unterrichtes an im mündlichen Gebrauche der Sprache geübt worden ist — und dies bricht sich ja, gottlob, mehr und mehr Bahn —, sodann aber auch einen Lehrer, der imstande ist, im Falle des Nichtverstehens einer Stelle durch den Schüler sofort in einfacher, klarer Form die Erklärung zu geben und im

1) Man lasse z. B. bloß den Titel in Molières Lustspiel „Les Précieuses Ridicules" ins Deutsche übertragen, und man wird sehen, wie lange es dauert, ehe das treffende: „Gezierte Frauen" herauskommt.

Falle des Nichtverstehens dieser Erklärung in noch einfacherer, klarerer Weise eine Sache auseinanderzusetzen. Es setzt also eine fast vollkommene Beherrschung der Fremdsprache voraus, und diese ist noch nicht immer, auch nicht bei Herren mit voller Facultas und in Oberklassen tätig, zu finden. Falls sie nicht vorhanden ist, sehe man lieber von einer Interpretation der Schriftsteller in der fremden Sprache ab; denn es kommt sonst der Lehrer leicht in Gefahr, seine Autorität einzubüßen, und dadurch schadet er der ganzen Sache mehr, als er nützt.

Neuerdings sind denen, die nach dieser Methode unterrichten wollen, ausgezeichnete Hilfsmittel geboten in der neusprachlichen Reformbibliothek, Roßbergsche Verlagshandlung in Leipzig. Die Auswahl der bisher erschienenen Bändchen zeugt von großem Scharfblick, und die Erklärungen zu dem eigenartigen, aber höchst fesselnden Buche Kiplings, Three Mowgli Stories, herausgegeben von Prof. Sokoll, verraten den trefflichen Kenner der englischen Sprache.

Was nun die Behandlung des Stoffes in der Lektürestunde anbelangt, so ist das vollständige Verstehen, Erfassen und Behalten des Inhaltes des Gelesenen wohl der Hauptzweck. Diesem dient die Rekapitulation der gelesenen und erklärten, beziehentlich übersetzten Stelle, sowie der einzelnen Kapitel und schließlich des ganzen Buches, erst mündlich und kapitelweise auch schriftlich, worauf ich im letzten Abschnitte des Buches noch einmal zurückkommen werde. Bei Prosastücken (Erzählungen, Novellen, Romanen und Dramen) läßt man am besten ein Beiheft führen, in welches die Gallizismen und Anglismen eingetragen werden, ein kleiner Schatz, der wie alles Selbstgefundene viel mehr Freude macht als von fremder Hand Gesuchtes, und der dem Gedächtnisse fest eingeprägt wird. Diese sprachliche Ausbeute des Lektürestückes ist von großem Werte. Als Einleitung ist eine kurze biographische Skizze des Dichters zu empfehlen. Es schließt sich daran an die Entstehungsgeschichte des Werkes, die Schilderung des historischen Hintergrundes, nach dem Lesen des ersten Aktes eines Dramas, die Festlegung der Vorfabel und, nach vollendeter Lektüre eines dramatischen Werkes, die Darlegung des Aufbaues des Stückes, sein Zweck, die Schilderung der Charakterzeichnung der Haupt- und Nebenpersonen, sein Erfolg. Bei einer Novelle, einem Romane wird in ähnlicher Weise verfahren, man schildert zunächst den historischen oder gesellschaftlichen Hintergrund, bei historischen Romanen werden dann im Verlaufe der Lektüre die Abweichungen des Dichters von der streng historischen Wahrheit beziehentlich seine Übereinstimmung damit konstatiert, die historischen und erdachten Personen bestimmt, die Charakterzeichnung wird geprüft und festgelegt.

Bei Schilderungen und Beschreibungen, die zur Einführung in die Kenntnis des Kulturlebens dienen sollen, wird das dem fremden Volke Charakteristische herausgesucht, es werden Vergleiche mit der Heimat gezogen.

Bei epischen Dichtungen wird außerdem vor Beginn der Lektüre noch ein kurzer Exkurs über die Metrik der fremden Sprache, den Reim und über die verschiedenen Dichtungsarten gegeben.

Obwohl ich der Übersetzung einzelner Stellen aus den oben angeführten Gründen nicht abhold bin, so pflege ich doch jedes Jahr eine Anzahl Gedichte nach reformerischer Art zu behandeln und bediene mich in Unter- und Ober-Prima gerne ausschließlich des fremden Idioms. Ich verfahre z. B. bei der Erklärung von Coppées Gedicht 'L'un ou l'autre' folgendermaßen:

Ich lese der Klasse den Anfang des Gedichtes vor, die Klasse liest in ihren Lesebüchern nach.

L'un ou l'autre

par

François Coppée.

C'était en Thermidor, à la Conciergerie. —
Ils étaient là deux cents, parqués pour la tuerie,
Pêle-mêle, arpentant le sinistre préau.
La Terreur redoublait. Derniers coups du fléau
Sur les épis! Derniers éclairs de la tempête!
Sur Paris consterné, le sanglant coupe-tête
Fonctionnait sans trêve. Ils étaient là deux cents,
Condamnés ou du moins suspects, tous innocents!
Chaque matin, un homme, à figure farouche,
Entrait, puis, retirant sa pipe de sa bouche
Et lisant bien ou mal ses immondes papiers,
Appelait par leurs noms, souvent estropiés,
Ceux qu'attendait dehors la fatale charrette.
Mais l'âme de chacun à partir était prête;
Le nouveau condamné, sans même avoir frémi,
Se levait, embrassait à la hâte un ami
Et répondait: «Présent!» à l'appel sanguinaire.
Mourir était alors une chose ordinaire;
Et tous, les gens du peuple et les gens comme il faut,
Du même pas tranquille allaient à l'échafaud.
Le Girondin mourait comme le royaliste.

Hieran knüpfe ich folgende Fragen, Erklärungen und Besprechungen (die Behandlung der Metrik ist vorausgegangen):

Où est la scène de ce que je viens de lire? (Où se passe la scène de ce morceau [de poésie])?

Elle se passe à Paris.

A quoi le reconnaissez-vous?

Le poète parle de «Paris consterné».

Quelle autre preuve en avez-vous?

Peut-être le mot «Conciergerie», mais je ne sais pas ce qu'il signifie.

Très-bien. La Conciergerie est la prison attenante au Palais de Justice, à Paris.

A quelle époque la scène se passe-t-elle?

A l'époque de la Révolution française.

Prouvez-le.

Le mot «Thermidor» est mentionné, et c'est ainsi qu'on nommait le mois de Juillet du temps de la Grande Révolution.

C'est exact. Reconnaissez-vous dans quel mètre le poème est écrit?

C'est le vers Alexandrin.

Quels sont les signes caractéristiques de ce vers?

L'Alexandrin est un vers de douze syllabes, avec une césure après la sixième.

Scandez le premier et le troisième vers.

C'é'ta'it | e'n The'r|mi'dor' ‖
à' la' | Co'nci'er|ge'ri'e.
Pêle'|-mê'le a'r|pe'nta'nt
le' s'i|ni'stre' | pr'éa'u.

Quelles syllabes faut-il donc compter aussi dans le vers français?

Les syllabes qui contiennent un e muet et qui ne se prononcent pas en prose, surtout dans le langage familier.

Excepté quels cas?

Excepté dans la liaison, dans la syllabe finale du vers et dans la terminaison «aient» (imparfait, conditionnel).

C'est bien. Commençons maintenant l'interprétation (l'explication) du poème. (Le professeur est libre de donner un abrégé rapide de la vie du poète, en supposant que cela n'ait pas encore été fait auparavant.) Fr. Coppée, né en 1842 à Paris, élève du Lycée St. Louis, famille assez pauvre, le poète est forcé de quitter le lycée en troisième et de travailler pour sa mère et ses soeurs, employé au Ministère de la Guerre, occupé pendant la journée, composant des vers et des contes le soir. En 1884 membre de l'Académie. Dans

ses poésies il joint la perfection de la forme à la simplicité et aux sentiments qui charment et émeuvent. En prose c'est un conteur et un causeur merveilleux. Il appartenait d'abord au groupe parnassien, où son maître fut Leconte de Lisle. Oeuvres: Poèmes modernes (Grève des Forgerons); Les Humbles (esquisses de la vie des pauvres et des petits); Récits et Elégies; Contes en vers; contes en prose. Les Vrais Riches. Drames: Le Passant; Le Luthier de Crémone, Le Trésor, Le Pater. Gevero Torelli, les Jacobites, Pour la Couronne.

Connaissez-vous les noms des autres mois du calendrier républicain?

Ce sont: Vendémiaire (du 22 sept. au 21 octobre), Brumaire, Frimaire; Nivôse, Ventôse, Pluviôse; Germinal, Floréal, Prairial; Messidor, Thermidor, Fructidor.

De quel Thermidor le poète parle-t-il ici?

Je ne sais pas, monsieur.

Est-ce du premier Thermidor de la Révolution?

Non, c'est plutôt vers la fin, car le poète parle des «derniers éclairs de la tempête».

Fort bien; je vous dirai donc que c'est le Thermidor de l'année 1794, qui est célèbre par son neuvième jour (27 juillet), où la chute de Robespierre fut causée par les «Thermidoriens», à la tête desquels se trouvait Barras. Comprenez vous le sens du deuxième vers?

Pas tout-à-fait, monsieur, je ne sais pas ce que veut dire «parquer».

C'est pourtant bien facile, car c'est un mot d'origine allemande. Vous dites par exemple: les moutons sont parqués ou mis dans un enclos; comprenez-vous cela?

Certainement, monsieur, c'est en allemand «pferchen, einpferchen». Ah, j'y suis maintenant.

Comprenez-vous le sens du troisième vers?

Non, monsieur.

Eh bien, je vais vous l'expliquer. Le substantif «pêle-mêle» désigne un mélange confus d'hommes; au sens adverbial, c'est la même chose que confusément, sans ordre. «Arpenter», c'est mesurer de ses pas, parcourir à grands pas. «Sinistre, du latin sinister» gauche (le côté gauche portait malheur d'après la superstition des Anciens) veut dire: funeste, sombre. «préau», forme diminutive de «pré», c'est la cour d'une prison. Comprenez-vous maintenant?

Oui, monsieur, ils parcourent en désordre la sombre cour de la prison.

C'est cela. «La Terreur redoublait». Pourquoi le mot Terreur s'écrit-il ici avec une (lettre) majuscule?

C'est parce qu'on parle ici du temps où le parti de la Terreur, à la tête duquel se trouvait Robespierre, régnait en France.

Que veut dire «redoubler» dans ce passage?

Il veut dire faire des progrès, redoubler d'efforts pour écraser le peuple.

Oui, c'est la même chose que redoubler d'efforts. Le poète désigne le temps où les exécutions en masse, «par fournées», comme on disait, furent établiês. La Terreur se dit par métonymie pour «les terroristes».

«Dernier coups de fléau sur les épis». Qu'est-ce que c'est qu'un fléau?

C'est un instrument avec lequel on bat le blé.

Et l'épi?

C'est la partie du blé (et des autres céréales) qui se trouve au bout de la tige et qui contient les grains.

A qui le poète compare-t-il donc le peuple français?

A des gerbes.

Oui, à des gerbes, dont les épis — la partie la plus précieuse de toute la tige, comme vous savez — sont battus par le fléau, la force brutale, qui domine. «Derniers éclairs de la tempête», à quoi la Révolution, ou plutôt, l'époque de la Terreur, est-elle donc comparée?

A un orage.

Bien. «Sur Paris consterné, le sanglant coupe-tête fonctionnait sans trêve». Qu'est-ce que c'est qu'un coupe-tête?

C'est un homme qui coupe les têtes, un bourreau.

Fort bien, mais ici c'est une machine qui coupe les têtes et qu'on appelait généralement de quel nom?

Du nom de guillotine.

D'où venait ce nom?

De celui de l'inventeur de cet instrument, un médecin appelé (nommé) Guillotin.

Avait-il inventé cette machine pour l'usage qu'on en faisait au temps de la Révolution?

Je ne sais pas, monsieur.

Non, il l'avait inventée pour abréger les souffrances de ceux qui avaient été condamnés à mort et qui étaient souvent hachés, littéralement hachés par les bourreaux. Vous souvient-il d'un cas de ce genre dans l'histoire d'Angleterre?

Oui, celui du Duc de Monmouth, dont la tête ne pouvait pas être séparée du corps. Après six coups de la hache, il fallut la couper avec un couteau.

«Sur Paris consterné» veut dire dans Paris qui était comme paralysé par la frayeur, incapable de se défendre contre ses bourreaux. Savez-vous ce que veut dire: il fonctionnait sans trêve?

Non, monsieur, je sais seulement qu'une trêve est un armistice, une suspension d'armes entre deux partis ennemis.

C'est exact, et sans trêve veut dire sans relâche, sans cesse; ce passage signifie donc que la guillotine travaillait sans cesse, sans relâche.

Que veut dire «suspect»?

Je ne sais pas.

Il signifie: on soupçonnait qu'ils étaient dangereux, qu'ils étaient partisans des partis proscrits et persécutés. Le passage suivant est très facile, excepté le mot «Immonde»: connaissez-vous la signification de ce mot?

Non, monsieur.

Il signifie sale, malpropre. Le mot «estropié» veut dire incorrect, pas tout à fait exact, mutilé,

comme un homme auquel manque un membre; de même il manquait des syllabes ou des lettres aux noms lus par l'homme. Que veut dire «la fatale charrette»?

C'est la lugubre voiture qui conduisait les condamnés de la prison à l'échafaud.

Citez-moi un autre terme pour «frémir».

Trembler, tressaillir.

Qu'est-ce que c'est que «l'appel sanguinaire».

C'est l'appel qui demande pour ainsi dire le sang de l'appelé.

Oui, comme une bête féroce demande le sang de sa proie. Connaissez-vous une traduction allemande très-exacte de cette expression?

Non, monsieur, on dirait «peut-être» Todesruf, Ruf zum Tode.

Pas mal. Savez-vous ce que signifie l'expression «gens comme il faut»?

Ce sont les gens des classes supérieures.

Pourriez-vous expliquer le mot «Girondin»?

Oui, monsieur, c'est le nom de l'un des partis républicains pendant le Révolution.

C'est cela. C'étaient les républicains modérés. Le nom de Girondins leur fut donné parce que les fondateurs de ce parti étaient les députés du département de la Gironde, envoyés à l'Assemblée Législative en 1791. Le parti fut d'abord très-puissant; il causa la déchéance du roi, mais ils durent plus tard céder aux Jacobins, qui les firent proscrire ou guillotiner. Et les royalistes?

C'étaient les partisans du roi, ceux qui voulaient rétablir les Bourbons.

A quelle classe du peuple les royalistes appartenaient-ils pour la plupart?

A la noblesse; c'étaient «les gens comme il faut» de notre morceau.

Et les gens du peuple, qui sontils?

Ce sont les Girondins.

Bien. Récapitulez maintenant ce que le poète nous apprend jusqu'ici.

C'était au mois de Thermidor (ou juillet) mil sept cent quatre-vingt-quatorze: deux cents prisonniers étaient enfermés dans la prison d'État de la Conciergerie à Paris. Sans ordre aucun ils parcouraient la cour de la prison,

attendant la tuerie. Car la Terreur avait redoublé d'efforts pour épouvanter les bourgeois. C'étaient les derniers coups de fléau sur les épis, les derniers éclairs de l'orage. La sanglante guillotine travaillait sans cesse dans Paris glacé de frayeur (d'épouvante). Les deux cents hommes étaient tous condamnés à mort ou du moins suspects, quoiqu'ils fussent tous innocents. Chaque matin, un homme à l'air farouche entrait, la pipe à la bouche et une liasse de papiers sales à la main. Après avoir ôté (retiré) sa pipe, il lisait sur ces papiers un certain nombre de noms, souvent mal prononcés, c'étaient les noms de ceux qui devaient monter sur la charrette, qui attendait dehors pour les conduire à l'échafaud. Quelque terrible que cela fût, on ne tremblait pas à l'appel nominal, on répondait «présent», on embrassait à la hâte un ami, et on allait à l'échafaud. Mourir était dans ce temps-là une chose si ordinaire que les gens du peuple, les Girondins, comme les hommes comme il faut, les Royalistes, allaient à la mort du même pas tranquille.

C'est bien. Je vais maintenant vous lire le reste.

Or, un jour de ces temps affreux, l'homme à la liste,
En faisant son appel dans le troupeau parqué,
Venait de prononcer ce nom: «Charles Leguay!»
Quand, parlant à la fois, deux voix lui répondirent:
Et du rang des captifs deux victimes sortirent.
L'homme éclata de rire en disant: «J'ai le choix.»

L'un des deux prisonniers était un vieux bourgeois,
Débris de quelque ancien parlement de province,
En poudre, et qui gardait, sous son habit trop mince,

L'air digne et froid qu'avaient les députés du Tiers;
L'autre, un jeune officier, au front calme, aux yeux fiers,
Très beau sous les haillons de son vieil uniforme.

L'homme à la liste, ayant poussé son rire énorme,
Reprit: «Vous avez donc tous deux le même nom?
— Nous sommes prêts tous deux, fit le vieillard. — Non, non,
Dit le greffier, il faut s'expliquer, quand je parle.»

Tous les deux se nommaient Leguay; tous les deux Charles;
Tous les deux, de la veille ils étaient condamnés.
Alors l'autre, roulant ses gros yeux avinés:
«Du diable si je sais qui des deux je préfère!
«Citoyens, arrangez entre vous cette affaire,
«Mais sans perdre de temps; car Samson n'attend pas.»

Le jeune vint au vieux et lui parla tout bas;
L'héroïque marché fut très court à débattre:
«Marié, n'est-ce pas? — Oui. — Combien d'enfants? — Quatre.»

Le greffier répétait en riant: «Dépêchons!»
«C'est moi qui dois mourir, dit l'officier. Marchons!»

Vous voyez sans peine que la deuxième partie du poème est bien plus facile que la première. Le premier mot seul fait exception. «Or» est une conjonction employée dans un syllogisme, pour joindre la deuxième partie à la première: p. e.: Tout vice est haïssable, **or** l'avarice est un vice, donc l'avarice est haïssable. Trouvez-vous la signification allemande d'après cet exemple?

Oui monsieur, c'est en allemand nun, nun aber.

On l'emploie aussi avec la même signification pour joindre deux phrases, deux propositions, ou pour lier deux parties dans une narration. Que veut dire? «A la fois»?

En même temps.

Au lieu de «**du** rang des captifs» on attendrait plutôt **des** rangs, en allemand du moins nous emploierions le pluriel. C'est une licence poétique. Qu'est-ce qu'un débris?

C'est un reste.

Oui, c'est ce qui reste de quelque chose qui a été **brisé**. Et que veut dire en poudre? Qu'est-ce que la poudre?

Cela veut dire les cheveux poudrés, en perruque poudrée. La poudre est une sorte de farine qu'on mettait autrefois sur les cheveux et les perruques.

Qu'entendez-vous par un «habit trop mince»?

Je ne connais pas le mot mince.

C'est le contraire d'épais, épaisse; mais, dans ce passage, il a le sens d'usé, râpé. Il a porté son habit pendant toute sa captivité et l'étoffe est devenue mince à force d'être portée; comme vous le voyez trois lignes plus bas: «haillons d'un uniforme», c'est un uniforme déchiré pendant la détention ou l'emprisonnement alors que personne ne s'occupait des habits des prisonniers.

Que veut dire «député du Tiers»?

C'est un député du tiers état.

C'est à dire un représentant de quelle classe du peuple?

Des bourgeois.

Quelles sont les deux autres classes?

Le clergé et la noblesse.

Où siégeaient-elles?

Aux «États Généraux», sous l'Ancien Régime.

Qu'est-ce qu'un greffier?

Je ne sais pas, monsieur.

C'est un officier civil, un employé qui garde et expédie les actes de justice.

«Il faut s'expliquer, quand je parle» est un passage un peu ténébreux. Il signifie du moment que (puisque) j'ai parlé, prononcé un nom, il faut tirer la chose au clair, voir lequel de vous est celui qui doit venir.

«De la veille» veut dire dès le soir précédent. «Des yeux avinés», ce sont des yeux d'ivrogne, les yeux d'un homme qui a trop bu, qui est ivre. «Du diable» pouvez-vous expliquer ce mot?

Oui, c'est un juron qui signifie que le diable m'emporte si je sais . . .

Samson était l'exécuteur des hautes oeuvres, le bourreau de Paris, personnage bien connu et redouté pendant la Révolution.

«L'héroïque marché fut très court à débattre» veut dire il ne fallut pas beaucoup de temps pour arranger l'affaire, pour fixer les conditions d'un tel marché entre deux héros.

Et maintenant racontez-moi, en prose, ce que le poète nous apprend dans la deuxième partie de cette poésie.

Un jour de ces temps affreux, le greffier, en faisant son appel aux prisonniers, parqués là comme un troupeau, prononça le nom «Charles Leguay». A ce nom deux hommes répondirent à la fois «présent», en sortant des rangs des condamnés. L'un d'eux était un vieux bourgeois, député du tiers état, venant (venu) d'un ancien parlement de province. Il avait les cheveux poudrés, mais son habit trop mince témoignait d'une longue captivité. L'autre était un jeune officier, fier et beau même sous son uniforme déchiré. L'homme à la liste poussa un grand éclat de rire et dit: «Vous avez tous deux le même nom? J'ai donc le choix». Mais n'ayant pas l'ordre d'amener deux personnes, il leur ordonna d'arranger l'affaire entre eux. Alors le jeune homme s'approcha du vieillard et lui demanda s'il était père de famille; ayant appris que l'autre avait quatre enfants, il se tourna vers le greffier qui commençait déjà à s'impatienter et lui dit: «C'est à moi de mourir! En avant!» (partons!)

Nach dieser Interpretation und der Rekapitulation des Inhalts durch einen oder zwei Schüler ist der Beweis gegeben, daß der Inhalt des Gedichts verstanden ist — ich nehme als Klasse, für welche dies Gedicht

seiner Schwierigkeit und seinem Inhalt nach paßt, die Ober-Sekunda an —, und nun lese ich noch einmal das Ganze kunstgerecht vor, lasse es von der gesamten Klasse, dann von einem schlechten und einem guten Schüler nachlesen und in zwei Abschnitten auswendig lernen. Diese Art der Interpretation eines Gedichts nimmt natürlich mehr Zeit in Anspruch, aber sie ist fruchtbringend in doppelter Beziehung. Sie gibt erstens Gelegenheit zu einem Gespräche, das in der Regel die Schüler ungemein fesselt, in welchem sie auch selbst Fragen stellen, und sodann wird ihnen der Stoff dadurch viel näher gebracht, die verschiedenen schweren Formen und Ausdrücke werden so oft dem Ohr und Verstande vorgeführt, daß das Lernen und das Rezitieren, die Krönung des Ganzen, in den nächsten Stunden ganz leicht vor sich geht und mit viel Eifer getrieben wird.

Im Englischen lege ich als Beispiel für eine Interpretation in der Fremdsprache zugrunde:

Ginevra

by Samuel Rogers.

If thou shouldst ever come to Modena,
Stop at a palace near the Reggio Gate
Dwelt in of old by one of the Orsini.
Its noble gardens, terrace above terrace,
And numerous fountains, statues, cypresses,
Will long detain thee; but before thou go,
Enter the house — pr'ythee, forget it not —
And look a while upon a picture there.

'Tis of a lady in her earliest youth; —
She sits inclining forward as to speak,
Her lips half open, and her finger up,
As though she said, "Beware!" — her vest of gold
Broidered with flowers, and clasped from head to foot —
An emerald stone in every golden clasp;
And on her brow, fairer than alabaster,
A coronet of pearls. But then her face,
So lovely, yet so arch, so full of mirth,
The overflowings of an innocent heart —
It haunts me still, though many a year has fled,
Like some wild melody! — Alone it hangs
Over a mouldering heirloom, its companion,
An oaken chest, half eaten by the worm.

She was an only child; from infancy
The joy, the pride, of an indulgent sire.
Her mother dying of the gift she gave,
That precious gift, what else remained to him?
The young Ginevra was his all in life,
Still as she grew, for ever in his sight.
She was all gentleness, all gaiety,
Her pranks the favourite theme of every tongue.
But now the day was come, the day, the hour;
And in the lustre of her youth, she gave
Her hand, with her heart in it, to Francesco.

Great was the joy; but at the bridal feast,
When all sat down, the bride was wanting there —
Nor was she to be found! Her father cried,
„'Tis but to make a trial of our love!"
And filled his glass to all; but his hand shook,
And soon from guest to guest the panic spread.
'Twas but that instant she had left Francesco,
Laughing and looking back, and flying still.
But now, alas! she was not to be found;
Nor from that hour could anything be guessed,
But that she was not! Weary of his life,
Francesco flew to Venice, and forthwith
Flung it away in battle with the Turk.
Orsini lived; and long mightst thou have seen
An old man wandering as in quest of something,
Something he could not find — he knew not what.
When he was gone, the house remained a while
Silent and tenantless — then went to strangers.

Full fifty years were past, and all forgot,
When on an idle day, a day of search
'Mid the old lumber in the gallery,
That mouldering chest was noticed; and 't was said
By one as young, as thoughtless, as Ginevra,
„Why not remove it from its lurking-place?"
'Twas done as soon as said; but on the way
It burst — it fell; and, lo, a skeleton!
And here and there a pearl, an emerald-stone,
A golden clasp, clasping a shred of gold.
All else had perished — save a nuptial ring,
And a small seal, her mother's legacy,
Engraven with a name, the name of both —

„Ginevra". — There, then, had she found a grave!
Within that chest had she concealed herself,
Fluttering with joy, the happiest of the happy;
When a spring-lock, that lay in ambush there,
Fastened her down — for ever!

If thou shouldst ever come to Modena,
Stop at a palace near the Reggio Gate
Dwelt in of old by one of the Orsini.

To what country does the poet lead us in this poem?

To Italy, to the town of Modena.

In what part of Italy is this town situated?

It lies in the north of Italy, near Bologna.

To what quarter of the town are we in fancy transferred?

I don't know, Sir.

You can find it yourself, if you consider, near what gate the palace, where we shall stop, is situated.

It is situated near the Reggio Gate.

And this Reggio, to which the Gate leads, lies to the west of Modena; therefore the palace stands in the western quarter of the town. By what must the town be surrounded, if it has gates?

It must be surrounded by walls, it must be a fortress.

It was so formerly, but now the walls have been transformed into splendid walks. The gates are no longer standing, but the gateways have preserved their names. What other expression do you know for „dwelt in"?

To be inhabited by or occupied by.

When did the events, which are told us in this poem, happen?

Long ago to judge from the words „dwelt in of old"; but we cannot fix the date.

Do you know anything of the Orsini?

They must have been a noble family, since they dwelt in a palace.

They were so, being indeed one of the chief families of Italy. Many statesmen, generals, cardinals, and even three popes sprang from (had their origin in) this family, which

still exists and can trace its origin back to the 12th century. It was famous in the time of Rienzi for its long struggle with the Colonnas, another great and noble family, and in modern times, one member of this wide-spread house has earned unenviable notoriety by his attempt on the life of Napoleon III. On what syllable must you lay the stress in the last word of the 5th line?

On the second.

No, that is the German manner of accentuating this word. Will you, please, scan the fifth line, that is, read it according to the metre?

Ănd nū́m(e)rŏ͜us fṓūntăins, státŭes cȳ́prĕssés.

Right; what kind of verse is this?

It is blank verse.

How do you recognise it?

It has no rhyme, consists of five Jambics and has a caesura after the fifth syllable.

What do you call the omission of the e in numerous?

It is „syncope".

What does the word „detain" mean?

To keep back.

Can you explain the signification of „prythee"?

It is a contraction from „I pray thee".

Exactly so. What is „as to speak"?

As if she would speak.

Right. And „as though she said"?

It is „as if she said".

What does „beware" mean?

„Take heed". „Don't approach me".

Are there any expressions in the two following lines which you do not comprehend?

I do not quite understand what vest, broidered and clasped mean.

Vest is hardly ever used now in the sense it has here. It is probably an abbreviation of vesture, a word which means garment.

Broidered is an abbreviation used only in poetry. It means

embroidered that is, worked in silken thread. „Clasped" means that the opening in front of the dress was closed by hooks and eyes. Each hook and eye together form a clasp or fastening and here each was ornamented with an emerald. What is an emerald?

A precious stone of green colour.

The beginning of the new clause line 16 is not to be translated literally into German, what translation would you propose for „but then"?

Perhaps I should say: Und dann, und erst.

Very good, to what is „her face" opposed then?

To „her brow, fairer than alabaster". What does „arch" signify, please?

The word „arch" means roguish — always in a good sense, never sly or cunning which have rather a bad sense. What is mirth?

It is the same as joy, or glee, or merriment.

Yes. „Arch and full of mirth" means that she looked merry and fond of teasing.

Have you ever heard the word to haunt?

No, I have not.

You will easily understand its meaning, if you remember that haunted houses are those in which ghosts are said to appear. Here it has a somewhat different meaning, it means to follow, or to appear unbidden. Do you understand the following lines?

No, Sir, the words mouldering heirloom are unknown to me.

To moulder is to fall to decay, to be eaten by the worm, as the poet says, and an heirloom is a piece of furniture, inherited from one's forefathers. What was this heirloom, this companion of the lonely picture?

An oaken chest half eaten by the worm.

In what meaning is „sire" used here?

I suppose for father.

You are right; and what is indulgent?

I don't know, Sir.

Now tell me, what do parents often do with an only child or with the youngest?

They spoil them, they pardon them all their faults and tricks.

And what do you call a father who does not suffer his child to be careless or wanton, who punishes it for every fault it commits?

He is strict.

Well, and so you see that indulgent is just the opposite of strict. On what syllable do you lay the stress in the word Ginevra?

On the second according to the metre. But I beg your pardon, Sir, I don't quite catch the meaning of „still as she grew, for ever in his sight".

It means: he did not lose sight of her even when she had grown older; he used to be with her every day and every hour, as if she was still a little child.

What are pranks, please?

They are tricks, such as are often played by children or young people. What do you understand by the favourite theme?

The subject which they like best to talk of.

And what is the lustre of youth?

The bloom of youth, the age, when people look freshest.

Yes. Can you now recapitulate what we have read?

The poet advises us, if we should ever come to Modena, to stop at a palace near the Reggio Gate, which formerly belonged to one of the Orsini, that mighty family, which yielded Italy so many statesmen, warriors and prelates. After having admired the beautiful gardens, its terraces, fountains, statues and cypresses we ought to enter the house and cast a look on a picture representing a lady in her earliest youth. She is in a sitting position (attitude) inclining forward as if she was going to speak and holds up her finger as if warning us not to approach her. Her golden dress, clasped from head to foot, is

richly embroidered with flowers and in every clasp there shines an emerald. On her white brow she wears a small crown of pearls. More beautiful still is her lovely face, so full of gaiety and archness, which betray the innocence of her heart. The poet saw it once and though many a year has gone by since that day, he cannot forget it, like some wild melody once heard, it comes to his memory still. A mouldering piece of furniture, an oaken chest, half eaten by the worm, over which it hangs, is its sole companion.

That lady was the only child of a kind, benevolent father. Her mother had died in giving him that gift which was now his only joy, his pride. Ginevra was her name, and as she was his all, he never left her out of sight, even when she grew older. Her childish tricks were the favourite subject of all the household, for being all gaiety and friendliness, she was beloved by all. And now the hour had come when in the bloom of youth she gave her heart and hand to Francesco.

To try, to prove if we love her.

That is right. Now to the second half of our poem, the dark side of the picture! What does „to make a trial of our love" mean?

Yes, to try if we are alarmed, when she is absent, as we should be for one we love. „And filled his glass to all" what does that mean?

He filled the glasses of all the guests.

No, my friend, that would be rather tedious a work, not quite becoming an Orsini. No, in order

to chase away the awe, the terror, that began to spread, he quickly filled his glass and drank to all, bidding them welcome. But what betrayed his own fear or apprehension?

What is to guess?

That his hand shook.

It means on the spot, instantly, without delay. What is to be in quest of something?

To make out, to suppose. But what does „forthwith" mean, please.

To seek for something.

And what is tenantless?

Without a tenant, that is a person who dwells in a house, who hires it.

What effect had this misfortune on old Orsini?

He gave up all his friends and went mad. He wandered restlessly about as if he sought for something.

What words are unknown to you in the following lines?

The word lumber, Sir.

Well, have you never heard of the lumber-room, where we put old things, pieces of furniture out of use, but too good still to be burned. Do you know the meaning now?

Yes, I do. But what is a lurking-place?

It is a place where one hides oneself, a hiding-place. What is a skeleton?

The bones of a man or animal, without flesh, but still joined together.

And a nuptial ring?

A ring which the clergyman or priest puts on the fingers of those who marry. What is „seal", please?

An instrument with which we imprint our name or the initials of our name in sealing-wax. This seal was a legacy from Ginevra's mother, she had inherited it from her mother. The word „engraven" is a form now out of use in prose, it is the past participle of to engrave, to cut in. We now use the word engraved. What words are still unknown of the rest of the poem?

The words to flutter with joy, spring-lock, and to lay in ambush.

To flutter with joy is to be excited, to tremble with joy; a spring-lock is a lock, which shuts a chest so that it can only be opened from outside, and an ambush is a place where an enemy hides to surprise his adversary: Here, you see, the spring-lock is personified, it is compared to a living being that has hidden till his victim approaches, then he seizes her and fastens her down as if with fetters.

Now recapitulate the second half of the poem.

The joy was great but not of long duration. On the wedding-day, when all the guests were already seated and the banquet should have been beginning, the bride was suddenly missed from the company. Nowhere could she be found. To keep down the rising fear, the father filled his glass and drank to all, saying that she was only trying their love; but the shaking of his hand when he held up the glass betrayed his inward alarm, and soon the guests disappeared struck with panic. She was not found, though at the very moment she had left Francesco, flying from him but laughing, and looking back that he might follow her. She was not to be found and nobody could make out where she had gone. Then Francesco, despairing and weary of his life, left Modena and went to Venice, to fight against the Turks. In a battle against the infidels he found a welcome death. The poor old father did not die, but he was an altered man. He wandered restlessly about as if in search of something that he could not find; he

did not know what, his reason being gone. At last he, too, died, and the house, after having been uninhabited for some time, was sold to strangers.

Fifty years had gone by, the melancholy story was forgotten, when on an idle day they searched the gallery of the house and found among the lumber there that worm-eaten chest. One as young and thoughtless as Ginevra, proposed to move it away from its hiding-place. It was done, but in the attempt the chest burst to pieces and a skeleton fell out, it was Ginevra's, for the emerald clasps, the pearls and shreds of gold, and above all a wedding-ring and her seal, which she had once received from her mother, bore witness that it was hers. Here, then, had the poor soul found an early grave. Flying from her husband she had in sport hidden in this chest, but unfortunately the cover of the chest had closed upon her and a spring-lock, which none could open from within, had held her fast like a tiger that leaps from his ambush on his prey and drags it down.

Durch eine solche Rekapitulation, die an den poetischen Stoff sich eng anschmiegt und doch die wörtliche Wiederholung, vor allem die Anwendung rein poetischer Ausdrücke vermeidet (ich habe sie in den beiden obigen französischen und englischen Stücken so gefaßt, wie sie der Schüler ungefähr wiedergeben kann, und wie meine Schüler sie mir wiedergegeben haben), ist m. E. der vollkommene Beweis erbracht, daß die Schüler den Inhalt verstanden haben. In solchen Fällen sehe ich von einer Übersetzung ab, benutze aber diese Gelegenheit stets zu einer schriftlichen Übung, da durch die schriftliche Wiedergabe des Inhaltes das Ganze noch bedeutend mehr gefestigt wird.

i) Entwickelung der Sprache, Land und Leute.

In der obersten Klasse der neunjährigen Realanstalten halte ich eine kurze Skizze der Entwickelung der Sprache ungefähr auf folgende Art für geboten:

Développement de la langue française.

La langue française, comme toutes les langues romanes (l'italien, le roumain, l'espagnol et le portugais) est sortie du latin. Non pas du latin classique, de l'âge d'or ou d'argent de cette langue, mais du patois (ou argot) latin que parlaient les soldats de César. Ce furent eux qui préparèrent et labourèrent le sol, qui y semèrent la semence qui devait produire cette belle langue qu' on appelle le français. Nous le voyons sans peine en comparant le mot dont le Romain se servait pour désigner une monture, c'est-à-dire equus, avec le nom que le Français donne au même animal, c'est-à-dire cheval. Du mot equus l'étymologiste même le plus moderne ne peut pas tirer cheval; ce mot est dérivé de caballus, expression dont se servaient les soldats, le peuple, les plébéiens pour désigner l'animal que les gens bien élevés appelaient equus. Le mot equus s'est encore conservé dans équitation (école d'équitation), équestre (statue équestre), qui sont pour ainsi dire des mots savants, tandis que cheval est un mot populaire. Le terme «mot savant» s'applique surtout aux mots qui ont gardé leur forme latine, tandis que les mots populaires, dérivés de la même racine, ont été modifiés d'après les règles de la phonétique française, p. e. capillus a conservé sa forme latine dans capillaire, capillarité, capilliforme, capilliculture, capillifolié, capilline, ce sont tous des mots savants, que le peuple, les hommes de condition inférieure, ne connaissent et n'emploient guère. Mais ce même mot capillus a été soumis, dans le courant des siècles, à une série de transformations qui lui ont donné les formes actuelles de cheveu, chevelu, chevelure, décheveler, échevelé; ce sont des mots populaires, parce que le peuple s'en sert aussi bien que le savant, l'homme bien élevé, qui, par sa connaissance des mots savants, dispose d'un vocabulaire beaucoup plus étendu que celui de l'homme du peuple.

Si vous considérez des mots comme pied (latin pes), baron (l. baro), fleur (l. flos), pont (l. pons), orient (l. oriens) etc., vous observerez que la consonne finale du mot français ne se trouve pas au nominatif de la forme latine. Cela prouve que la forme actuelle des mots français n'est pas dérivée du nominatif latin, mais d'un cas oblique, de l'accusatif; dans ped(em), baron(em), flor(em), pont(em), orient(em) vous trouvez que la consonne finale de la racine est précisément la même qu'en français moderne. Mais, d'après ces exemples (-là), vous pouvez faire une autre observation non moins intéressante, c'est que l'accent latin au cas oblique

joue un rôle très important dans la formation des mots français. Les syllabes qui en latin suivent l'accent sont perdues en français, la syllabe accentuée du latin est la dernière du mot français. Outre les exemples cités plus haut, vous pouvez le vérifier dans fríg(i)dus = froid, fémina = femme, cálidus = chaud; quelquefois on a changé l'accentuation latine tout en observant la règle indiquée (ci-dessus) p. e. Moguntíacum est devenu Mogúntiacum = Mayence.

A côté de ce raccourcissement des mots, nous voyons un allongement par le préfixe e dans la plupart des mots latins commençant par sc, sp, st. De scala on a formé escala = échelle; spada, espada = épée; stabilire, estabilire = établir. Vous observez en même temps que l's a été éliminé ou élidé, mais qu'il a été remplacé par un accent aigu.

Quant aux changements principaux des consonnes et des voyelles latines, je vous ferai remarquer que c devant a et au devient ch en français (excepté dans les mots savants) caput = chef, causa = chose, caballus = cheval, capillus = cheveu, capra = chèvre. La voyelle a devant p et b dans les syllabes initiales et devant t dans les syllabes finales devient e comme vous le voyez dans les mots cités plus haut et dans tous les participes passés de la première conjugaison: portát(us) = porté, cantat(us) = chanté etc.

Quant au siècle où les premières transformations eurent lieu, nous n'en sommes pas tout à fait sûrs. Ce que nous savons, c'est qu'au 9e siècle les changements avaient déjà commencé. La preuve irréfutable nous en est fournie par les Serments de Strasbourg, dont vous avez appris l'origine dans vos leçons d'histoire. Louis, pour se faire comprendre des soldats de Charles le Chauve, jura en 842 en langue romane:

«Pro Deo amur et pro Christian poblo et nostro commun salvament dist di in avant, in quant Deus savir et podir me dunat, si salvaraeio cist meon fradre Carlo et in adjudha et in cadhuna cosa, si cum om per dreit son fradra salvar dist.»

Un coup d'oeil suffit pour nous montrer que la décomposition du latin, quelque intact qu'il soit encore dans quelques mots (nostro, Deus) est déjà bien avancée vers le milieu du 9e siècle.

La langue française parlée dans l'ancienne Gaule se bifurqua. Abstraction faite des différents dialectes, qui naissaient dans les différentes provinces, il se forma une langue d'oc, parlée au sud du pays, et une langue d'oïl, parlée au nord. La ligne de démarcation des deux idiomes va (s'étend) à peu près de Bordeaux à Lyon.

Les dénominations langue d'oc et langue d'oïl sont dérivées de la manière d'exprimer l'affirmation. Les habitants du midi se servaient du latin «hoc» (est hoc, sit hoc) pour répondre affirmativement, ceux du nord disaient «est (sit) illud», d'où est sorti dans le courant des ans, oïl, oui. Au Moyen-Age ces deux langues se développèrent toutes deux également et produisirent une littérature pleine de charme. Du

onzième jusqu'au 14ème siècle, ce fut le privilège de la noblesse de faire des vers. Ceux qui en faisaient un métier s'appelaient «troubadours» au midi, «trouvères» au nord de la France. Le luth au dos, ils marchaient ou allaient à cheval de château en château, chantant au son du luth leurs ravissantes chansons d'amour ou récitant leurs vers, partout les bienvenus, accueillis avec transport à toutes les fêtes, si fréquentes à cette époque.

Tandis que les troubadours composaient surtout des chansons lyriques, les trouvères cultivaient avec prédilection le genre épique. Leurs oeuvres (productions) poétiques s'appelaient «chansons de geste» ou «Romans». Ils étaient d'une fécondité étonnante et cherchaient les sujets de leurs poèmes soit dans les légendes du pays (cycle de Charlemagne, de Roland etc.) soit dans l'antiquité (Alexandre le Grand, Troie etc.).

Quoique l'ancienne langue d'oïl, le français actuel, l'ait emporté sur sa soeur méridionale, en tant qu'elle est la langue officielle du gouvernement, de la justice, des écoles et de l'église, la langue d'oc n'a pas cessé d'exister. On la parle encore dans le sud, surtout en Provence, et les Provençaux sont des poètes presque aussi féconds que leurs prédécesseurs, les troubadours. Il s'est formé une réunion de poètes provençaux modernes appelés «félibres», à la tête desquels se trouve le célèbre poète de «Mirèio» Frédéric Mistral, réunion qui publie chaque année un volume de poésies provençales dans cette langue douce, flatteuse, qui ressemble beaucoup à l'italien par sa richesse en voyelles ouvertes et pures. Je vais, pour vous en donner un petit échantillon, vous citer un passage de la charmante aubade[1]) «Magali»

O Magali, ma tant amado
Mete ta tèsto au fenestroun!
Escouto un pau aquesto aubado
De tambourin e de viòuloun.
Es plen d'estello, aperàmount!
L'auro es toumbado
Mai lis estello paliran,
Quand te veiran!

Ce qui signifie en français:

O Magali ma bien-aimée
Mets ta tête à la fenêtre,
Ecoute un peu cette aubade
De tambourin(s) et de violon(s)
Le ciel est là-haut plein d'étoiles,
Le vent est tombé,
Mais les étoiles pâliront,
Quand elles te verront.

1) Poéme chanté par un amant au crépuscule (à l'aube) devant la fenêtre de sa bien-aimée.

Vous voyez que Mistral et ses confrères, parmi lesquels se trouvait maint homme célèbre, comme Roumanille etc., sont les dignes successeurs des Bertrand de Born, et B. de Ventadorn, qui au Moyen-Age ont produit des chefs-d'oeuvre lyriques et épiques qui ont été traduits dans presque toutes les langues et qui de nos jours intéressent non seulement les philologues mais tous les hommes cultivés.

Im Englischen pflege ich folgenden kurzen Entwickelungsgang der Sprache vorzutragen:

Development of the English Language. The English language is a mixed language formed within Great Britain. The British islands, originally inhabited by Celts, were in the course of twelve centuries invaded by four different nations. Two of them, the Anglo-Saxons and the Normans, formed the language of the country, while the other nations contributed te enrich its vocabulary. Of the Celtic language, which is still spoken as a vulgar idiom (the language of the people) in Ireland, in the Scotch Highlands, especially in the western islands, in Wales, and in the Isle of Man, but few roots are contained in modern English except a number of proper names (of towns, villages, mountains, rivers, lakes etc.). This may be explained both by the great difficulty of the language for Germans and Normans, and by the aversion of the Celtic race to mixing with the invaders. Even now-a-days the Gaelic inhabitant knows English but imperfectly, and has an antipathy to it. At school, indeed, the Celtic boy is obliged to learn English, but as soon as he returns home, he will only speak Celtic. When grown up, he is not permitted to marry any woman but one of his own race. If he were not to follow this custom, he would soon repent of it.

The British Celts, with the exception of the Highlanders in Wales and Scotland, were first subued by Caesar in the year 55—50 before Christ. He had intended to conquer the whole island, but he failed and Agricola only completed the conquest of the country eighty years after Christ. Hadrianus was forced to protect the southern part of the island from the warlike Picts and Scots by forts and walls, one of which extended all across the country from the mouth of the Tyne to the Solway Firth, and is still called the 'Roman wall'.

The Latin language spread throughout the country at least in the towns, Roman laws were given and even a kind of Roman civilisation found a home in Britain. We wonder, therefore, that, in spite of the five hundred years' rule of the Romans, the Celtic language has adopted so few foreign elements. The introduction of the greater number of Latin words which we now find in the English language dates from the time of the revival of learning in the beginning of the sixteenth century up to the present time, whereas the traces of the Roman dominion in that former period are still contained in names of towns terminating in caster, chester, cester, coln, and wich, that is in Latin castra, colonia, and vicus.

The second invasion of the island took place about the middle of the fifth century. Angles, Saxons, and Jutes went about this time in different expeditions to Britain. They claimed (pretended) to have been called upon to help the Britons against the Picts and Scots, but they soon subdued the whole country and pitilessly extirpated the inhabitants. It was the Angles who gave the country its name (Englaland), and they were for some time the most powerful of the invaders, but afterwards they were compelled to give way to the Saxons. Towards the middle of the sixth century the Anglo-Saxons were spread over the greatest part of the island. About the year 596 they were converted to Christianity. Their language and literature delveloped very soon and flourished till the eleventh century, when the influence of the Norman language began. The most eminent of all the Anglo-Saxon kings was Alfred the Great, who particularly encouraged the literature of his country and has the merit of having created English prose. Before him England possessed in her own language only two great poems, that of Caedmon and Beowulf, and a great many ballads and war-songs, but prose she had none. Alfred's translations and the Chronicle of his reign are the first and at the same time most venerable specimens of Anglo-Saxon, nay even of Teutonic prose.

Long before the Normans invaded the country, England had much to suffer from the Danes. Towards the end of the eighth century, Danish ships first appeared on the coast of Dorsetshire (Norwegians and Swedes, too, were called Danes in these times). In 1013 Sven, King of Denmark, conquered England, and from this year to 1042 a Danish dynasty ruled over the country. The traces, however, of this conquest are but few. In modern English they are words such as till, until, fro, froward, ill, bound (for a place), busk, bask etc.

From the conquest of the country by the Normans, the Anglo-Saxon language soon disappeared from literature and legislation. The Normans and their language were no strangers in England, for long before the Norman conquest, their influence was so great that the King was obliged to banish the Normans from the country (1052). William the Conqueror had wished to preserve the Anglo-Saxon language. He pretended to have received the promise of succession from Edward the Confessor, and liked to consider himself as the lawful heir of the crown. He tried even to learn English, but failed in mastering the difficulties.

When, however, the Anglo-Saxons had rebelled during his absence, he repented of his clemency and directed that henceforward French should be spoken at court, in (at) church, in the law-court, and even in the schools. There was nothing to be done but to submit to the orders of the Conqueror, for people knew that he was not to be trifled with. Severe punishments, even the loss of the right hand, were imposed upon the man who could not speak French before a law-court. The lower people, nevertheless, clung stubbornly to their old language. The Normans

would call the meat that was brought to their table by French names, whereas the peasants, who reared the animals, would name them after their fashion. This is the explanation that we have beef and ox and cow; veal and calf, mutton and sheep, pork with swine and sow.

As the influence of the Normans grew more and more powerful, every one endeavoured to learn French, and in the 13th century the descendants of the Anglo-Saxons knew so little of the language of their forefathers, that they were scarcely able to read their ancient writers. The sons of the English noblemen went to France to study there the language and the customs; in England itself French poems were written, the Countess of Blois, William's sister, Richard Wace from Jersey, Bénoît de St. Maure, Garnier, Philippe de Thaun and Marie de France lived and wrote at the court of England.

Several political events brought about a change in these circumstances; above all the loss of Normandy in King John's reign and the French wars of Edward the Third (1339). These produced a strong anti-Gallic feeling. In 1349 boys ceased to learn their Latin through the medium of French and in 1362 it was directed by Act of Parliament that all pleadings in the law-courts should be conducted in English, as French had become almost unknown in the realm.

From this Act of Parliament the war between the two languages may be considered as ended. English had remained victorious, but a great many words from Norman French had been received into the language. The personal, demonstrative, relative and interrogative pronouns, the article, the numerals, the auxiliary and defective verbs, the prepositions and conjunctions, the substantives which form their plural and the verbs which form their past tense by change of vowel had remained pure English. The accidence of Romance words consists above all in substantives, adjectives and verbs, there is also no doubt (but) that the construction of: 'I feel hungry and thirsty, we feel (are) warm or cold, he felt giddy, she is (feels) well or unwell, I wonder etc.' have been influenced by the French language.

From this mixture (accidence), however, the English language has derived much profit. It is particularly rich in synonymous expressions and has won in power and depth. By adopting different elements of languages, it was fitter than any other idiom for becoming a universal language. There is no doubt that English is the most widely spread language of the world. It is not only spoken in England, Scotland, Ireland, the United States of America, and the numerous colonies of the country, but nearly all the educated classes can read or speak it. An Englishman may travel across all parts of the world without knowing any other language than his own. We often, it is true, dislike to read the words: 'English spoken' in the shops of German tradesmen; we are sometimes displeased at hearing the waiter in every hotel, on board every

steamer answering the Englishman in his language, but on the other hand we are glad that this language opens to us the doors of every well-bred man in all parts of the world and that through this medium we can make ourselves understood wherever we go.

Was die Einführung der Schüler in die Realien anbelangt, so ist schon bei Besprechung der Auswahl der Lektüre darauf hingewiesen worden, daß die zu lesenden zusammenhängenden Stücke hierzu ein gut Teil beitragen müssen. Aber der Lektüre allein kann diese Aufgabe nicht aufgebürdet werden, hier müssen die Konversationsübungen helfend eingreifen, das Genrebild muß lebendige Szenen aus dem Leben und Treiben des fremden Volkes vor Augen führen, wie es Rahn in seinem Bilderatlas so vortrefflich verstanden hat. Für den Lehrer ist das Reallexikon von Klepper ein schätzbares Hilfsmittel. Langenscheidts Land und Leute in Frankreich und England, sowie Kron, Le Petit Parisien und The Little Londoner, Stiers treffliches Buch und vor allem Pâris, Les Français chez eux et entre eux, sind zu empfehlen. Das letztgenannte dieser Bücher ist zugleich eine wahre Fundgrube von Ausdrücken, die der Umgangssprache der feineren Klassen entnommen sind.

k) Literaturgeschichte.

Die Behandlung der Literaturgeschichte ist noch nicht fest geregelt. Nach dem, was ich durch Umfrage bei Kollegen an verschiedenen sächsischen Schulen gehört habe, und nach den Schulprogrammen ist ein zweifaches Verfahren im Schwunge. Die einen Herren geben nur eine genaue Biographie der Schriftsteller, die gelesen worden sind, meist in Anlehnung an das, was die Sonderausgaben in dieser Beziehung bieten, die anderen geben meist nach Diktat einen kurzen Abriß der Literaturgeschichte mit Hervorhebung der wichtigsten Epochen, vor allem des Siècle de Louis quatorze. Aber auch noch in einer anderen Richtung ist eine Zweiteilung zu finden, die einen geben diese Skizzen deutsch, die anderen französisch. Ich würde grundsätzlich nur das letztere zulassen. Ein Herr, der die wichtige Aufgabe erhält, Ober-Primaner zu unterrichten, muß bei Literaturexkursen unbedingt sich der fremden Sprache bedienen können und bedienen, der Schüler, der in Reformschulen 9 Jahre Französisch gehabt, muß einem in leicht verständlichem Französisch bez. Englisch gehaltenen Vortrage folgen und den Inhalt des durch Diktat ihm Gebotenen sich einprägen und in Gestalt eines Vortrages wiedergeben können. Auch hier muß natürlich gearbeitet und gelernt werden. Es wird im Anfange holprig gehen, aber die Kräfte und das Selbstbewußtsein werden im Laufe des Jahres wachsen, und am Ende wird der Lehrer für seine Mühe, die viele Zeit, welche besonders die ersten Jahre wegen der Vorbereitung und des Exzerpierens aus grö-

ßeren Literaturgeschichten kosten, reichlich belohnt werden. Die Diktate nehmen übrigens, besonders wenn man sie nicht zugleich als eine Übung zur Schärfung des Gehörs betrachtet, bedeutende Zeit in Anspruch. Man kann sich diese sparen, wenn man die Schüler einen kurzen gedruckten Abriß der Literaturgeschichte anschaffen läßt, am besten natürlich in der fremden Sprache geschrieben. Es empfiehlt sich hierzu Précis historique de la littérature française, par W. Gebert, Stuttgart, Hobbing & Büchle 1896 und History of English Literature, by Stopford A. Brooke, M. A. Berlin, Langenscheidt. Beide sind so im Preise gehalten, daß sie jeder erschwingen kann, der Lehrer hat nur geschickte Auswahl aus dem Gebotenen zu treffen; denn alles kann und darf natürlich nicht gelernt werden.[1])

Eine weit größere Schwierigkeit besteht darin, daß das Ganze nicht zu einem Einpauken bloßer Jahreszahlen und Büchertitel wird, eine Gefahr, die leider auch in der deutschen Literaturgeschichte nicht immer vermieden wird. Für die ältere Zeit wird dies nicht zu ändern sein; denn Altfranzösisch können wir auf der Schule nicht treiben, dafür muß der Abschnitt, der die ältere Literatur behandelt, sehr kurz gefaßt werden. Für das Zeitalter Ludwigs XIV. aber und die folgenden Epochen kann ein Werk eines der Hauptvertreter (Trauerspiel, Lustspiel, Epos, Historie, Roman) gelesen werden. Man nehme zunächst bei der Auswahl der Lektüre für alle Klassen, bei der Aufstellung des Kanons für die verschiedenen Jahrgänge, die auch aus diesem Grunde, wie aus den schon bei Besprechung der Lektüreverteilung erwähnten, gefordert werden muß, darauf Rücksicht, daß die 8—9 vollständigen Werke, die von Ober-Tertia bis Ober-Prima gelesen werden können, möglichst allen Dichtungsgattungen, ausgenommen Lyrik, entnommen sind. Im übrigen rate ich und habe es selbst erprobt und praktisch auch leicht durchführbar befunden, einzelne Werke, die Haupttypen der Literatur darstellen, privatim lesen zu lassen. Die Privatlektüre wird meines Erachtens noch zu wenig gepflegt und ist doch ein Quell, der wirkliche Labung bietet, eine Aufgabe, die Freude macht, die den Schüler fördert, ohne ihn anzustrengen. Man beschränke die sinnlosen drückenden Ferienarbeiten, die meist grammatische Übungen oder Übersetzungen oder freie Aufsätze sind, und gebe den oberen Klassen je nach der Begabung ein französisches oder englisches Buch zu lesen, eine unserer Schulausgaben natürlich, die gekürzt und mit Anmerkungen versehen sind, meist auch ein kleines Vokabular enthalten. Dieses kann der Schüler ohne Beschwerde in jede Sommerfrische mitnehmen, an Regentagen, an den Abenden, in der Ruhe des Waldschattens, wie beim Plätschern der Meereswoge kann es sein Begleiter sein, der leicht in die Tasche

1) Neuerdings sind noch ausgezeichnete Hilfsmittel erschienen in den Büchern von Mensch, Swaen, Johanna Bube, Boerner, Lanson, Histoire de la littérature française. Paris, Hachette. Letzteres nur für Lehrer.

gleitet, leicht hervorgeholt wird. Man wird sehen, wenn die erste französische oder englische Novelle selbständig von einem Schüler gelesen worden ist, wie sich seine Freude an der fremden Sprache hebt, wie er dem Fache eine ganz andere Aufmerksamkeit entgegenbringt, als wenn nur in der Stunde unter den Augen des gestrengen Magisters gelesen oder gar hauptsächlich nur übersetzt und Grammatik getrieben wird. Ich entsinne mich noch heute, obwohl nun mehr denn dreißig Jahre darüber hingegangen, des Eindrucks, des erhebenden Gefühls, das mich ergriff, als ich meinen ersten englischen Roman, es war Ivanhoe, gelesen hatte. Es erschien mir wie eine Tat, und sie war es; denn es war mein eigener Gedanke gewesen; der Unterricht in den neueren Sprachen ging damals fast noch in den Kinderschuhen. Und ebenso entsinne ich mich, daß ich später ein schmerzliches Gefühl empfand, weil ich nicht früher so etwas getan, daß es uns z. B. im Französischen nicht nahegelegt worden war, einen Roman oder ein Drama zu lesen.

Und sollte jemand Bedenken tragen, diesen von mir, wie gesagt, schon mit Erfolg betretenen Weg zu gehen, so bleibt ein anderer Ausweg übrig. Man lasse dann, damit der Kern der Sache, der Inhalt des Stückes erfaßt wird, Übersetzungen lesen. Obwohl ich dies für einen nicht guten Ausweg halte, so will es mir immer noch ratsamer erscheinen als bloß von einem Dichter zu reden und nichts von ihm zu lesen. Wird auch dieser Ausweg verworfen, dann muß meines Erachtens von einer Literaturgeschichte, selbst im Auszuge und in Skizzen, abgesehen werden, dann beschränke man sich auf Biographien.

Für den Fall, daß ein kurzer Überblick über die Geschichte der französischen Literatur gegeben werden soll, empfehle ich folgenden Gang:

I. Französisch.

mit Zugrundelegen von Gebert, Précis historique de la littérature française:

Développement de le langue française (s. S. 141—144).

I. L'Épopé nationale.

Les chansons de geste (cycle carlovingien, cycle antique, cycle breton):

a) Chanson de Roland. b) Chrestien de Troies. c) Roman de Renard, Roman de la Rose.

II. Le quatorzième et le quinzième siècle.

a) Poésie lyrique (Villon). b) Poésie dramatique (miracles, mystères, farces). c) Histoire (Froissart, Comynes).

III. XVIe siècle.

a) Marot. b) Rabelais. c) Montaigne. d) Pléïade (Ronsard.)

IV. Le siècle de Louis XIV.

α) Réforme de la langue: a) Malherbe. b) L'hôtel de Rambouillet. c) L'Académie Française.

β) Poésie dramatique: Corneille, Racine, Molière.
Le Cid, Athalie, Femmes savantes.

γ) Poésie didactique et satirique: Boileau, La Fontaine.
Fables.

δ) La Prose: Lesage, Fénelon, Pascal, M. de Maintenon, Bossuet.
Gil Blas, Télémaque. Lettres Oraisons funèbres.

V. Le XVIIIe siècle.

a) Physionomie du siècle. b) Montesquieu. c) Voltaire.
Zaïre. Siècle de Louis XIV.
d) J. J. Rousseau. e) B. de Saint-Pierre. f) André Chénier.
Paul et Virginie.

VI. Le XIXe siècle.

1. Les Précurseurs du Romantisme:
a) M. de Staël. b) Chateaubriand.
De l'Allemagne.

2. L'époque du Romantisme:
a) Lamartine. b) v. Hugo. c) A. de Vigny.
Poésies (Méditations). Auswahl von Gedichten. Gedicht (Le cor).
d) A. de Musset.
Gedichte. Les Misérables (Jean Valjean).

3. Le Théâtre:
a) A. Dumas. b) Scribe. c) Sandeau.
Le verre d'eau. Mad. de la Seiglière.

4. Le roman et les contes (1. Roman idéaliste):
a) George Sand. b) E. Souvestre. c) Toepfer. d) O. Feuillet.
Au coin du feu. Nouvelles Genevoises. Roman d'un jeune homme pauvre.
e) Theuriet. f) Erckmann-Chatrian.
Waterloo.

5. Histoire et Philosophie:
a) Thierry. b) Guizot. c) Michelet. d) Thiers. e) Mignet.
Histoire de la Conquête d'Angleterre. Précis de l'hist. moderne. Histoire de la Révolution française.
f) Michaud. g) Ségur.
Hist. de Napoléon et de la Grande Armée.

6. La période du réalisme et du naturalisme:

α) Roman.

a) Zola.	b) A. Daudet.	c) P. Loti.
La Débâcle	Tartarin de Tarascon.	Pêcheur d'Islande.

β) Poésie.

1. Les Parnassiens: a) Leconte de Lisle. b) Sully Prudhomme. c) Coppée.

Auswahl v. Franz.
Verlag v. Freytag.

2. Les Décadents ou Symbolistes (Paul Verlaine).

γ) Histoire.

a) Taine.	b) Lanfrey.
Origine de la France Contemporaine.	Histoire de Napoléon I.

Zu diesen Namen gebe ich eine kurze Biographie ohne weitere Daten als Geburts- und Todesjahr, ein Verzeichnis der Hauptwerke mit Inhaltsangabe wenigstens eines. Diejenigen, die ich unter den Namen gesetzt, lasse ich in der Regel von allen Schülern lesen (Klassen- oder Privatlektüre) oder von einzelnen und lasse dann eine Inhaltsangabe anfertigen, die der Klasse vorgelesen oder auch als freier Vortrag gehalten wird (vgl. letztes Kapitel: Stil- und Aufsatzübungen). Dies bringt eine sehr schätzenswerte Abwechselung in die Literaturstunde. Eine andere Unterbrechung, ebenfalls sehr dankbar von den Schülern begrüßt, ist der Vortrag einzelner oder einiger Gedichte durch den Lehrer bei Besprechung des Lebenslaufs der einzelnen oben aufgeführten Dichter. Den Inhalt lasse ich erst von einem besseren, dann von einem schlechteren auf deutsch, beziehentlich französisch oder englisch wiedererzählen. Bei schweren Gedichten, wie l'Expiation von V. Hugo, gebe ich selbst die deutsche Übersetzung und lese dann das Gedicht nochmals vor.

II. Englisch.

Im Englischen würde die Skizze der Literaturgeschichte sich ungefähr folgendermaßen (unter Zugrundelegung von St. Brooke, History of Engl. Literature) gestalten:

Development of the English Language (s. S. 144 u. f.).

I. Before the Norman Conquest. 670—1066.

a) Beowulf. b) Christendom and poetry. c) Alfred the Great.

II. From the Norman Conquest to Chaucer's Death. 1066—1400.

a) König Arthur und Gralsage. b) Wycliffe. c) Chaucer.

aus Canterbury Tales vorlesen.

III. From Chaucer to Elisabeth. 1400—1558.
a) More. b) Ascham.

IV. Elisabethan Era. 1559—1603.
a) Spencer. b) The drama (origin and development). c) Marlowe.
d) Shakespeare. e) B. Jonson.
|
Merchant of Venice.
|
Julius Caesar.

V. From the Death of Elisabeth to the Restauration. 1603—1660.
a) Lord Bacon. b) Milton.
|
Teil aus Paradise Lost vorlesen.

VI. From the Restauration to the Death of Pope and Swift. 1660—1745.
a) Dryden. b) Pope. c) Swift. d) Defoe. e) Addison and Steele
| | |
Gulliver's Travels. Robinson Crusoe. The Spectator.

VII. From the Death of Pope to Sir Walter Scott. 1745—1832.
a) Samuel Jonson. b) The historians (Hume, Gibbon, Robertson Macaulay)
| |
History of England. Mary Stuart.

c) Goldshmith. d) Scott. e) Cowper. f) Burns. g) Southey. h) Wordsworth.
| |
Vicar of Wakefield. The Lady of the Lake.
|
Kenilworth, Ivanhoe.

i) Byron. k) Moore.
|
Prisoner of Chillon. Gedichte.
|
Paradise and Peri.

VIII. Modern writers: 1832 up to date (fehlen leider in Brooke!).
a) Tennyson. b) Dickens. c) Thackeray. d) Carlyle. e) Marryat.
| | | |
Enoch Arden. Christmas Carol. Vanity Fair. The Children of the New Forest.
|
David Copperfield.
|
The three Cutters.

f) Bulwer. g) Trollope. h) Elliot. i) Kipling. k) Swinburne. l) Austen (poet laureate)
| | | |
Money. Jungle Book. Atalanta in Caledon. The book and the ring.

Die Grundsätze, die ich bei der Besprechung der französischen Literatur festgelegt habe, gelten auch für das Englische.

l) Lernen und Rezitieren von Gedichten, Reden usw.

Es ist vielfach die Meinung verbreitet, daß das Lernen von poetischen und prosaischen Stücken Aufgabe der unteren Klassen sei, die man den Oberklassen nicht mehr zumuten könnte. Dieser Standpunkt ist

vollkommen unbegründet und haltlos, er wird ja durch die alten Sprachen aufs schlagendste widerlegt. Eine Ode des Horaz, einen Chor aus Äschylos oder Sophokles liest und lernt man nicht in Unterklassen. Und welche Fülle von Anregung gibt ein solch fest eingeprägtes Stück in der Schulzeit und vor allem später. Es ist ein eiserner Bestand, den die Jugend mit hinausträgt ins Leben. Wenn alte Schulerinnerungen ausgetauscht werden, wenn des Lebens Öde, die Sorgen, der Kummer uns umgeben, dann sind sie wie Oasen, die Stellen, die wir einst dem Gedächtnisse fest eingeprägt haben. Sie geben der Rede Nachdruck und Schwung, mit ihr erhält mancher sein gelehrtes Ansehen noch aufrecht, der sonst vielleicht recht wenig von seiner Schulweisheit gerettet hat. Und schlagen wir einmal wieder die alten Bücher auf — wohl dem, der sie pietätvoll bewahrt! —, lesen wir da nicht gerade die Stellen am liebsten, die wir einst gelernt, tauchen da nicht immer wieder die Gestalten der Freunde und Kameraden auf, mit denen wir gestrebt, gerungen, gelitten auf der Schulbank, auch die Gestalt des Mannes, der uns vielleicht damals oft als Tyrann und Pedant erschien, und der es doch, wie wir es später wohl einsahen, immer so gut meinte, am besten, wenn er uns streng behandelte? Aber noch andere Gründe sprechen für die Beibehaltung der Lern- und Rezitationsübungen auch in Oberklassen. Zunächst wird in den höheren Klassen auf den kunstgemäßen Vortrag bei weitem mehr Gewicht gelegt werden können als auf der Mittel- und Unterstufe, damit wird aber auch die Aussprache gewinnen und die Sicherheit im Ausdrucke bei nicht vorbereiteten Übungen. Natürlich darf das Lernen sich nicht einseitig auf Gedichte beschränken, es muß Prosa (z. B. eine Rede) und dramatische Poesie (Monologe, Dialoge) gleichmäßig mit umfassen, ja ich gehe noch weiter, ich rechne zu diesen Vortragsübungen auch die Vorträge, die über bestimmte Themata, vor allem an Gelesenes anknüpfend, in Ober-Sekunda bis Ober-Prima von jedem Schüler wenigstens einmal im Jahre gehalten werden sollten. Gerade diese Vorträge gewinnen einerseits, wenn vorher Auswendiggelerntes gut kunstgerecht vorgetragen worden ist, anderseits geben sie dem Schüler Sicherheit im Auftreten wie im Ausdrucke. Es empfiehlt sich dabei, den Vortragenden immer auf einen erhöhten Platz Angesicht zu Angesicht mit der Klasse zu stellen. Die anfängliche Scheu verliert sich bald, und dem Übel des Vorsagens ist dadurch ebenfalls vorgebeugt.

Über die Auswahl des zu lernenden Stoffes läßt sich nur sagen, daß sie sich am besten an die jeweilige Klassenlektüre anschließt. Die schönsten und lehrreichsten, inhaltlich tiefsten Stellen sollen dem Gedächtnisse eingeprägt werden, damit sie gleichsam als Marksteine des Lektüre- und Studienganges in Kopf und Herzen haften, Marksteine, die auch die tosenden Wellen der Lebensschicksale nicht fortspülen können. Bei Dramen lasse ich eine Szene, in guten Klassen einen Akt

eines Stückes lernen, und zwar mit verteilten Rollen, den Kräften der Schüler entsprechend. Diesen Akt oder diese Szene läßt man dann in der Klasse oder, wenn sich die Gelegenheit bietet, bei einer Schüleraufführung vor geladenen Gästen spielen. Es gibt dies den Schülern dauernde Anregung, gewährt ihnen unendlich viel Freude, und ich glaube, daß eine wohlgelungene Theateraufführung auf Schüler und Eltern nachhaltigen Eindruck macht.

m) Stil- und Aufsatzübungen.

Als der Schlußstein des Gebäudes, das der französische Unterricht in 7 beziehentlich 9, der englische in 6 beziehentlich 4 Jahren aufführt, ist der freie Aufsatz zu betrachten. Diesen Schlußstein können meines Erachtens nur die beiden neunklassigen Realanstalten, das Realgymnasium und die Oberrealschule, einsetzen, die beiden anderen Schulgattungen, Gymnasium und Realschule, werden trotz Reums begeistertem Eintreten für den Aufsatz im Gymnasium nur in beschränktem Maße dazu gelangen. Das Gymnasium nicht deshalb, weil der freie Aufsatz im Lateinischen gefallen ist, sondern weil man den Unterricht daselbst zu sehr in der Stundenzahl beschränkt hat, die Realschule, weil in Unter-Sekunda die geistige Reife für den fremdsprachlichen Aufsatz noch nicht vorhanden ist. Ich habe, seitdem ich die erste Auflage dieses Buches veröffentlichte, Einblick in den gymnasialen Betrieb der lebenden Fremdsprachen am Gymnasium gewonnen und glaube doch, daß, allerdings nur mit begabten Klassen, viel zu erreichen ist in betreff des freien Aufsatzes. Leichtere Aufsätze sind vielleicht noch in der Selekta der höheren Mädchenschulen möglich. Man hat auch früher, zur Zeit der Herrschaft der grammatisierenden Methode sich im freien Aufsatz versucht, ohne Erfolg, und hat ihn dann wieder fallen lassen. Woher kam aber dieser Mißerfolg? Daher, daß man, ohne in Unterklassen die geringsten Vorübungen gemacht zu haben, in der obersten Klasse plötzlich den Schülern freie Arbeiten aufgab. Das konnte nur zu einem Abschreiben von Phrasen aus dem Lexikon führen, wie es ähnlich im Lateinischen geschah, oder zu einem Deutsch-Französisch, das kein Franzose verstand. Es würde heute noch genau so sein, wenn nicht auch hier das Ganze nach wohldurchdachtem Plane aufgebaut worden wäre. Auch hier sind die Reformer bahnbrechend gewesen. Sie haben sich vor allem gehütet, sofort bei den ersten Anfängen des Aufsatzes von den Schülern Produktivität zu verlangen. Die ersten Aufsätze müssen thèmes oder compositions d'imitation sein. Aber auch diesen müssen zahlreiche andere Stilübungen vorausgehen, und zwar so früh als möglich, wie Direktor Walther in Frankfurt neuerdings in seiner Reformschule es erprobt hat schon im ersten Lehrjahre des Englischen (Unter-Sekunda). Mustergültig sind auch hier die Vorschriften, die in

den Ausführungsbestimmungen zu dem Erlasse des Kultusministeriums vom 18. August 1908 S. 32 gegeben sind. Danach sollen die schriftlichen Arbeiten nur eine notwendige Ergänzung des Sprachunterrichtes bilden, aber nicht der ausschließliche Maßstab zur Beurteilung des Schülers bzw. der Schülerin sein. Reichliche Benutzung der Wandtafel wird schneller und unter allseitiger, reger Beteiligung der Klasse zu dem Ziele führen, das Abschriften, Niederschreiben aus dem Gedächtnisse und Diktate anstreben. Übersetzungen aus dem Deutschen in die Fremdsprache sind zur Einübung grammatischer Einzelheiten und Gesetze, zur Befestigung idiomatischer Konstruktionen, sowie zur raschen Kontrolle fremdsprachlicher Gewöhnung zulässig, sind aber hauptsächlich in der Klasse zu veranstalten.

Bei dem freien Aufsatze wird noch besonders vorgeschrieben, daß durch eingehende Besprechung in der fremden Sprache die Aufgabe inhaltlich und sprachlich vorbereitet werden muß. Nie darf ein Schüler oder eine Schülerin gezwungen werden, an einen ihnen fernliegenden Stoff mit dem Wörterbuche in der Hand heranzugehen, solche Aufgaben gehen über das Ziel des Sprachunterrichtes an Schulen hinaus.

Das Verfahren zur Erwerbung eines guten Stiles schließt sich ziemlich eng an das in der Muttersprache übliche an. Es beginnt mit einfachen, mündlichen Nacherzählungen von leichten Stücken, die im Lehrbuche stehen und mit dem Lehrer gründlichst nach Form und Inhalt durchgesprochen worden sind. Hierbei muß schon früh auf die Stellung der Satzteile aufmerksam gemacht werden, besonders bei den Abweichungen vom Deutschen (Stellung des Subjekts im Nachsatze, nach Adverbialen, die an der Spitze des Satzes stehen, der Objekte, pronominaler wie substantivischer, der Negation in einfacher und zusammengesetzter Zeit). Der mündlichen Nacherzählung folgt die schriftliche, ohne Hilfe des Buches. Ist das Ergebnis befriedigend, so kann man einen Schritt weiter gehen und das Stück oder ein anderes in einem anderen Tempus oder einer anderen Person, als in der es geschrieben ist, erzählen lassen, zunächst mit Benutzung des Buches, dann ohne Buch. Ein weiterer Schritt ist die Umwandlung der direkten Rede eines Stückes in indirekte und umgekehrt. Zu dieser Übung wird die Hilfe des Lehrers im Anfange oft nötig sein, aber nachdem die sehr einfache Regel der concordance des temps (succession of tenses) den Schülern klargemacht worden ist, wird auch hier bald ein Fortschritt zu bemerken sein. Hieran würde sich, wenn das Stück dazu passend ist, eine Dialogisierung anschließen. Über die Anfangsschwierigkeiten dieser Übung hilft die Begeisterung hinweg, mit der die Jungen an die Arbeit gehen, auch hier ist die Hilfe des Lehrers zunächst unbedingt nötig. Schließlich kann das Stück auch dramatisch dargestellt werden, dies erregt gewöhnlich die größte Freude. Als Probe für diese Form- und Stilübungen in der angeführten Reihenfolge wähle ich das Stück: „Ne jouez pas avec les armes à feu".

1. und 2. (Veränderung der Zeiten.)

1. Xavier était (est) le fils d'un forestier. Il demeurait(e) avec ses parents dans la maison forestière, non loin du village.
2. Il avait (a) encore trois frères et une soeur, plus jeunes que lui.
3. Son père était (est) absent presque toute la journée, pour garder les bois.
4. Sa mère quittait(e) souvent aussi la maison, pour travailler dans les champs ou pour aller faire ses provisions au village.
5. Xavier gardait(e) la maison et surveillait(e) ses frères et sa soeur.
6. Pour passer le temps, les enfants s'amusaient(ent) à jouer, tantôt dans la cour, tantôt dans le verger, qui y touchait(e).
7. Un jour, ils eurent (ont) l'idée de jouer au chasseur.
8. Les petits frères faisaient (font) les chevreuils, et la petite fille faisait (fait) le lièvre.
9. Xavier était (est) le chasseur et les poursuivait (poursuit) avec un gros bâton, en guise de fusil.
10. C'était (est) bien jusque-là.
11. Mais Xavier voulut (veut) être un chasseur pour tout de bon et alla (va) prendre un des fusils de son père.
12. Il lui était (est) sévèrement défendu de toucher à une arme, mais il se dit en lui-même: «Ce fusil n'est pas chargé, et je ne le prendrai que pour un instant.»
13. Malheureusement l'arme était (est) chargée.
14. «Allons, les chevreuils!» s'écria(e)-t-il, en sortant de la maison, «sauvez-vous, ou je tire!»
15. «Remets bien vite le fusil à sa place!» lui cria(e) la petite fille, «ou bien je le dirai à papa.»
16. Mais Xavier n'écouta(e) pas sa soeur et se mit (met) à courir après ses petits frères.
17. Ceux-ci se cachèrent(ent) derrière la haie, en riant tout haut.
18. Au bout d'un instant, Xavier aperçut(çoit) le cadet et le mit (met) en joue.
19. Le petit garçon ne bougeait(e) pas, car il croyait (croit) aussi que le fusil n'était (est) pas chargé.
20. Mais soudain le coup partit (part), et le pauvre enfant tomba(e) raide mort. Toute la charge lui était (est) entrée dans le coeur.

3. Xavier raconte:

J'étais le fils d'un forestier. Je demeurais avec mes parents dans la maison forestière, non loin du village. J'avais encore trois frères et une soeur, plus jeunes que moi. Mon père était absent presque toute la journée, pour garder le bois. Ma mère quittait souvent aussi la maison, pour travailler dans les champs ou pour aller faire ses provisions au

village. Je gardais la maison et surveillais mes frères et ma soeur. Pour passer le temps nous nous amusions à jouer, tantôt dans la cour, tantôt dans le verger, qui y touchait. Un jour nous eûmes l'idée de jouer au chasseur. Mes petits frères faisaient les chevreuils et ma petite soeur faisait le lièvre. J'étais le chasseur et les pursuivais avec un gros bâton en guise de fusil. C'était bien jusque-là. Mais je voulus être un chasseur pour tout de bon et allai prendre un des fusils de mon père. Il m'était sévèrement défendu de toucher à une arme, mais je me dis en moi-même: «Ce fusil n'est pas chargé, je ne le prendrai que pour un instant.» Malheureusement l'arme était chargée. «Allons, les chevreuils!» m'écriai-je, en sortant de la maison, sauvez-vous, ou je tire etc.

4. . . . . .

Un jour ils eurent l'idée de jouer au chasseur.

«Nous ferons les chevreuils», disaient les petits frères. «Et moi, je ferai le lièvre», ajouta la petite fille.

«Je serai le chasseur» dit Xavier, et je vous poursuivrai avec un gros bâton en guise de fusil.»

C'était bien jusque-là.

Mais Xavier pensait: «Je veux être un chasseur pour tout de bon, j'irai prendre un des fusils de mon père.»

Il lui était sévèrement défendu de toucher à une arme, mais il se dit en lui-même que le fusil n'était pas chargé et qu'il ne le prendrait que pour un instant.

Malheureusement le fusil était chargé. En sortant de la maison il cria aux chevreuils qu'il tirerait s'il ne se sauvaient pas (ou de se sauver s'ils ne voulaient pas qu'il tirât).

La petite frère lui ordonna de remettre vite le fusil à sa place ou bien elle le dirait à papa.

5. Dialogue.

Étranger: Qui êtes vous?

Xavier: Je suis le fils du forestier.

É.: Où demeurez-vous?

X.: Je demeure avec mes parents dans la maison forestière, non loin du village.

É.: Avez-vous encore des frères et soeurs?

X.: J'ai encore une soeur et deux frères plus jeunes que moi, j'en avais trois autrefois, mais il y a eu un grand malheur par suite de ma désobéissance.

É.: Quel malheur? Raconte, mon petit.

X.: J'ai tué mon frère cadet par un coup de fusil.

É.: Comment cela se pouvait-il? Votre père était donc absent?

X.: Oui, monsieur, il était absent presque toute la journée, pour garder le bois.

É.: Et votre mère?

X.: Elle avait aussi quitté la maison, pour travailler dans les champs ou faire ses provisions au village.

É.: Alors vous avez probablement joué au chasseur?

X.: Oui, monsieur, mes petits frères faisaient les chevreuils et ma soeur faisait le lièvre.

É.: Vous étiez le chasseur, n'est-ce pas?

X.: Oui, monsieur, je les poursuivais d'abord avec un gros bâton en guise de fusil, mais bientôt je voulais être un chasseur tout de bon et j'allai prendre un fusil de mon père.

É.: Ne vous était-il pas défendu de toucher aux armes de votre père?

X.: Il m'était sévèrement défendu, mais je croyais qu'il n'était pas chargé et je ne voulais le prendre que pour un instant.

É.: Vos frères n'étaient-ils pas effrayés?

X.: Non, monsieur, seulement ma petite soeur me cria: «Remets bien vite le fusil ou bien je le dirai à papa.»

É.: Et vous n'avez pas obéi?

X.: Malheureusement non, monsieur, je courus après mes frères.

É.: Ils s'étaient donc sauvés?

X.: Ils s'étaient cachés derrière la haie en riant tout haut. Dès que j'aperçus le cadet je mis en joue.

É.: Et il ne bougeait pas, croyant que le fusil n'était pas chargé?

X.: Oui, monsieur, mais soudain le coup partit, le petit tomba raide mort, toute la charge lui était entrée dans le coeur.

É.: Pauvre garçon!

X.: Ah, monsieur, que je suis malheureux!

Man kann das Stück auch so in Gesprächsform verwandeln, daß die Kinder sprechend auftreten, d. h. das Stück wird dramatisiert und aufgeführt. Nichts macht besonders in unteren und mittleren Klassen mehr Freude und befestigt das Gelesene dauernd. Einer der Schüler stellt den Chor der griechischen Tragödie dar; er erzählt das, was zum Verständnis nötig ist, und was nicht mimisch dargestellt werden kann. Im vorliegenden Falle würde er also sagen:

6. Le forestier Souchier demeurait avec sa femme et ses cinq enfants, quatre garçons et une fille dans la maison forestière non loin du village de Villiers près Dijon. Il était souvent absent pour garder les bois, la mère aussi quittait souvent la maison pour travailler dans les champs. Xavier, l'aîné des enfants, gardait alors la maison et surveillait ses frères et sa soeur. Un jour pour passer le temps, ils eurent l'idée de jouer.

Xavier: «Holà, Jean, Noël, Pierre et vous Souzanne, arrivez! Jouons au chasseur! Papa est au bois et maman travaille dans les champs.»

Jean: «Ah! c'est une bonne idée, Xavier! Tu seras le chasseur et Noël, Pierre et moi ferons les chevreuils.»

Souzanne: «Et moi, je ferai le lièvre.»

X.: «C'est bien, voilà un bâton qui me servira de fusil.»

J.: «Cachons-nous vite, les chevreuils, le chasseur nous poursuit!»

S.: «Le petit lièvre se sauve; voilà la haie.»

X. (après avoir poursuivi les chevreuils quelque temps, parlant à (se disant en) lui-même): «Je veux être un chasseur tout de bon et j'irai prendre un fusil de mon père. Il m'est sévèrement défendu d'y toucher, mais il n'est pas chargé et je ne le prendrai que pour un instant.»

Noêl: «Où est-il donc, le chasseur?»

Xavier (sortant de la maison un fusil à la main): «Allons, les chevreuils! Sauvez-vous, ou je tire!»

Souzanne: «Remets bien vite le fusil à sa place, ou bien je dirai à papa!»

Jean: «Cachons-nous derrière la haie!»

Pierre (riant): «Je ne me cache pas, le fusil n'est pas chargé.»

Soudain on entend un coup de fusil, Pierre tombe raide mort, toute la charge lui est entrée au coeur.

Im Englischen würde sich

All's well that ends well

zu einer ähnlichen Behandlung wie das oben erwähnte Stück eignen.

1. All's well that ends well.

An Irishman once took a contract to dig a public well. When he had dug about twenty-five feet down, he came one morning and found the sides had fallen in and nearly filled up the hole. This was a serious matter, for it meant that all his former work counted for nothing. Peeping cautiously around, and seeing no one looking, he hung his coat and hat on the windlass at the top, and crept slyly into some bushes to watch. In a short time some neighbours came by, and, seeing Pat's coat and hat at the top of the well, and the earth so nearly filling up the hole, they concluded that the workman must be buried beneath the soil. Calling for further assistance, they set good-naturedly to work, and, in a few hours, cleared out the well again. But where was Pat? Not a trace of the body could they find. Soon, however, they saw it all. For he came laughing from his hiding-place thanked the neighbours heartily for their good-nature and prompt assistance, paid such as cared for pay, and sent all away in good-humour.

2. All's well that ends well.

(Im Pluperfekt.)

An Irishman had once taken a contract to dig a public well. When he had dug about twenty-five feet down, he had come one morning and had found the sides had fallen in and had nearly filled up the hole. This had been a serious matter, for it had meant that all his former work counted for nothing. After having peeped cautiously round, and having seen no one looking, he had hung his coat and hat on the windlass at the top and had crept slyly into some bushes to watch. In a short time some neighbours had come by, and, seeing Pat's coat and hat at the top of the well and the earth so nearly filling up the hole, they had concluded that the workman must have been buried beneath the soil. Calling for further assistance, they had set good-naturedly to work, and, in a few hours, had cleared out the well again. But where was Pat? Not a trace of his body had they been able to find. Soon, however, they had seen it all. For he had come laughing from his hiding-place, had thanked the neighbours heartily for their good-nature and prompt assistance, had paid such as had cared for pay, and had sent all away in good-humour.

3. All's well that ends well.

A story told by Pat, the Irishman. „I once took a contract to dig a public well. When I had dug about twenty-five feet down, I came one morning and found the sides had fallen in and nearly filled up the hole. This was a serious matter, for it meant that all my former work counted for nothing. Peeping cautiously round and seeing no one looking, I hung my coat and hat on the windlass at the top, and crept slyly into some bushes to watch. In a short time some neighbours came by and seeing my coat and hat at the top of the well, and the earth so nearly filling up the hole, they concluded that I must be buried beneath the soil. Calling to further assistance, they set good-humouredly to work, and, in a few hours, cleared out the well again. But where was I? Not a trace of my body could they find. Soon, however, they saw it all. For I came laughing from my hiding-place, thanked the neighbours heartily for their good-nature and prompt assistance, paid such as cared for pay, and sent all away in good-humour."

4. All's well that ends well.

(Umwandlung der direkten Rede in indirekte und umgekehrt.)

An Irishman once took a contract to dig a public well. When he had dug about twenty-five feet down, he came one morning and found the sides had fallen in and nearly filled up the hole.

„This is a serious matter," he said, „for it means that all my former work counts for nothing."

Peeping cautiously around, and seeing no one looking, he hung his coat and hat on the windlass at the top, and crept slyly into some bushes to watch. In a short time some neighbours came by.

„Why," said they, „there is Pat's coat and hat at the top of the well, but the earth is nearly filling up the hole, so he must be buried beneath the soil."

Calling for further assistance, they set good-naturedly to work, and, in a few hours, cleared out the well again.

„But where is Pat?" they exclaimed, „not a trace of his body is to be found." Soon, however, they saw it all, for he came laughing from his hiding-place. „I thank you heartily, my dear neighbours, for your good-nature and prompt assistance" said he, shaking hands with every body. Then he paid those who cared for pay and sent all away in good-humour.

5. All's well that ends well.

(Two pupils examining each other about the story „All's well that ends well".)

First pupil: What contract did an Irishman once take?

Second pupil: He took the contract to dig a public well.

F.: What did he find one morning when he came to the well?

S.: He found the sides had fallen in and nearly filled up the hole.

F.: How deep had he already dug the well, when this happened?

S.: About twenty-five feet deep.

F.: Was this a serious matter for the man?

S.: Most certainly it was, for it meant that all his former work counted for nothing.

F.: How did he make up for the loss?

S.: By a stratagem. After having peeped cautiously round to see if anybody was looking, he hung his coat and hat at the top of the well and then crept slyly into some bushes to watch.

F.: What did his neighbours think when they came by after a short time and saw Pat's coat and hat at the top of the well and the earth nearly filling up the hole?

S.: They thought or concluded that the workman must be buried beneath the soil.

F.: How did they try to help him?

S.: They set good-humouredly to work and in a few hours cleared out the well again.

F.: Where was Pat all this time?

S.: Behind the bushes. They looked in vain for a trace of his body. At last he came laughingly from his hiding-place and thanked the neighbours heartily for their prompt assistance.

F.: Were they all satisfied with his thanks?

S.: No, not all. Some wished to be paid for their work and he paid them, but sent all away in good-humour.

Das obige Stück würde auch noch folgendermaßen gegeben werden können, nachdem es genau durchgesprochen und verstanden worden ist:

All's well that . . .

An — once took a — to — — —. When he had dug about — — — down, he came one morning and found — — — — and nearly — — — —. This was a serious —. fort it meant that — — — — counted — —. Peeping — round and seeing — — — he — his coat and — on the windlass — — —, and — — into some bushes to —. In a short time some — came by, and, seeing Pat's — — — at the — — — well, and the earth so nearly — up — —. — concluded that the — must be — beneath the —. Calling for further —, they — good-naturedly to —, and, in a few hours had — — — — again. But — — Pat? Not a — of the body could — —. Soon, however, they — —. For he came — from his — —; — the neighbours heartily for their — and — —, paid such as — — — and sent all — in —.

Dies sind Übungen, die schon sehr früh, wenigstens im zweiten Unterrichtsjahre, vorgenommen werden können, leichtere Stücke, in denen unregelmäßige Verbalformen nicht so häufig vorkommen, werden sogar schon im ersten Jahre auf die ersten drei der angegebenen Arten umgeformt werden können. Mit solchen mündlichen und schriftlichen Übungen kann als Vorübung zum Aufsatz nicht zeitig genug angefangen werden. Bei größeren oder schwereren Stücken oder weniger begabten Klassen hat man noch ein recht gutes Mittel, um zur schriftlichen und mündlichen Nacherzählung heranzuziehen. Man gibt den Anfang der französischen Sätze und läßt sie von den Schülern ergänzen. Hierbei kann auch gewechselt, einmal das Subjekt, dann das Verb oder sonst noch ein schwereres Wort gegeben werden.

Sobald nun, vielleicht im dritten Unterrichtsjahre, die Arbeiten etwas freier gestaltet werden, wenn aus dem thème d'imitation die ersten Versuche der composition gemacht werden sollen, dann ist es ratsam, eine Anzahl Stilregeln zu geben, die der Schüler entweder gar nicht oder nur nach langer Zeit finden würde. Man gebe dann bei der Lektüre recht darauf acht, daß die Schüler diese Regeln bestätigt finden. Ich lasse bisweilen auch ein französisches Stück Wort für Wort ins Deutsche übersetzen, um die Verschiedenheit des Stiles, besonders die so im Deutschen abweichende Stellung der Satzteile zu zeigen. Das Mittel ist drastisch, aber bringt einmal die Unterschiede in beiden Sprachen vor Augen, und das ist bei vielen Schülern von größerem Erfolge als die Regel mit dem französischen Beispiele.

Der größte Fehler, den Anfänger, durch das Deutsche und Lateinische verleitet, machen, ist die Bildung zu langer oder zu verwickelter Sätze. Über die drei schlichtesten Satzarten, den einfachen Satz, die Satzverbindung und das Satzgefüge aus einem Hauptsatze mit ein bis zwei Nebensätzen oder zwei Hauptsätzen mit einem Nebensatze bestehend, gehe man nie hinaus. Perioden sind stets gefährlich und daher zu vermeiden. Auch bei Übersetzungen aus der Muttersprache ins Französische wird man gut tun, Perioden immer in zwei oder drei kleinere Sätze zu zerlegen; denn das Charakteristische des französischen und englischen Stiles ist die Klarheit.

Als weitere Stilregel erwähne man die vom Deutschen abweichende Stellung der Adverbialien, ausgenommen das Datum. Wir Deutschen lieben es, den Satz mit dem Adverbiale beginnen zu lassen, der Franzose zieht außer beim Datum das Subjekt an die Spitze des Satzes, das Adverbiale schiebt er am liebsten zwischen Subjekt und Verb ein (Kommata!), oder er setzt es ans Ende des Satzes[1]), z. B.: Während der ganzen Fahrt wurde der König von düsteren Gedanken gequält: Le roi, pendant tout ce trajet, était tourmenté de sinistres pensées. Mit Wut verteidigen sie sich dort bis in die Nacht: Ils s'y défendent avec rage jusqu'à la nuit.

Zu beobachten ist ferner noch, daß jedenfalls infolge der eben gegebenen Regel der französische und englische Satz selten mit dem Verbum endigt, ausgenommen in kurzen, einfachen Sätzen.

Sodann ist dem Französischen charakteristisch, daß es abstrakte Subjekte vermeidet und konkrete dafür einsetzt. Man bemerkt dies bald, wenn man die französischen Übersetzungen unserer deutschen Klassiker mit dem deutschen Urtext vergleicht, z. B. aus Schillers Dreißigjährigem Kriege: In Böhmen war ein Jahrhundert vor Luther das erste Feuer der Religionskriege ausgebrochen, in Böhmen entzündete sich ein Jahrhundert nach Luther die Flamme des Dreißigjährigen Krieges: La Bohême avait vu, un siècle avant Luther, éclater le premier feu des guerres de religion: La Bohême un siècle après Luther, vit s'allumer la flamme de la guerre de Trente ans. (Regnier.)

Ebenso ist der Wechsel des Subjekts im französischen zusammengesetzten Satze, wenn irgend möglich, zu vermeiden. Wir sagen im Deutschen: Diese Beweggründe waren wichtig, aber Leute, welche wußten, daß man stets ausgezeichnete Gründe findet, um die größten Fehler zu begehen, waren nicht dadurch befriedigt: Ces motifs étaient puissants, mais ils ne satisfaisaient pas des hommes, qui savaient qu'on trouve toujours d'excellentes raisons pour commettre les plus grandes fautes.

Für das Englische gelten, was die Kürze und Durchsichtigkeit der Sätze betrifft, dieselben Regeln wie im Französischen, auch da ist der Wechsel des Subjekts tunlichst zu vermeiden. Der Satz: „Siebenmal

1) Setzt er es ausnahmsweise an die Spitze des Satzes, so tritt stets ein Komma dahinter.

erneuerte Pappenheim seinen Angriff, und siebenmal schlug man ihn zurück" würde englisch heißen: seven times Pappenheim renewed his attack and seven times he was repulsed.

Was Österreich und Mähren am Anfange des Krieges gegen die Böhmen gerettet hatte, rettete es auch jetzt gegen Torstenson: Austria and Moravia, however, were now freed from Torstenson by a similar means of deliverance as in the beginning of the war had saved them from the Bohemians.

Nur die Stellung der Adverbialien an der Spitze des Satzes ist im Englischen gestattet. Der Satz „während der ganzen Fahrt war der König in tiefe Gedanken versunken" würde englisch lauten: „During the whole drive the king was absorbed in deep thought". Das Genauere über die Stellung des Adverbs lehrt die Grammatik. Allerdings den Satz: Zu Ulm versammelten sich die Deputierten der drei Kronen und Bayerns, um die Bedingungen des Stillstandes in Richtigkeit zu bringen, übersetzt Morrison: „The deputies of the three Crowns etc. met at Ulm to adjust the conditions."

In einem aber stimmen beide Sprachen wiederum überein, das ist die Stellung der erweiterten Attribute, die im Deutschen, wie lang sie auch immer sein mögen, vor, in den neueren Fremdsprachen hinter dem Substantiv stehen. „Ein von der Sonne verbranntes Gesicht", un visage halé par le soleil, a face burnt by the sunbeams. Eine zwanzig Meter hohe Mauer: un mur haut de vingt mètres; englisch mit geringer Abweichung vom Französischen: a wall twenty yards high, nicht: high of twenty yards!

Von den thèmes d'imitation ist der nächste Schritt zur freien Arbeit das thème de description. In diesem wird sich der Schüler an etwas anlehnen, was ihm das Lese- oder Lehrbuch in mustergültiger Form geboten. Die Beschreibung des väterlichen Hauses, des Gartens, seiner Stube, seiner Heimatstadt oder seines Heimatsdorfes, seines Vaterlandes, seiner täglichen Beschäftigung, der Plätze, Monumente, Museen, eines Spazierganges, einer Reise, eines Familienfestes, Weihnachten usw. werden die hauptsächlichsten Themata sein, die hier in Frage kommen. Die Beschreibung eines Spazierganges, einer Reise, eines Familienfestes oder von Weihnachten werden am passendsten in Briefform gegeben. Von dieser Art der Beschreibung müssen sehr früh schon Proben im Lehr- oder Lesebuch durchgenommen und die Äußerlichkeiten: Aufschrift, Datum, Anrede, Anfangs- und Schlußformeln der Briefe sicher eingeprägt sein, ehe man zur Nachahmung dieser Form der Beschreibung schreitet.

Was nun endlich die freieste Form des schriftlichen Gedankenausdrucks, den Aufsatz, anbetrifft, so hat Glauning in seiner „Didaktik und Methodik des englischen Unterrichts" die sehr beachtenswerten Worte gesprochen: „denn an die Lektüre hat sich der Aufsatz anzulehnen, aus ihr sind vorzugsweise die Themata für denselben zu schöpfen".

Das übrige, was Glauning anschließt: „Von den allgemeinen Themen, die so häufig über dem geistigen Gesichtskreis und außerhalb der Erfahrung der Schüler liegen oder diese letzteren oft zu heuchlerischen oder unwahren Ergüssen und faden moralischen Gemeinplätzen verleiteten, ist man glücklicherweise zurückgekommen", stimmt für die neueren Sprachen nicht, das ist ein Hieb, den er dem Deutschen versetzt. Über „Ergüsse" in fremder Sprache wird sich wohl niemand zu beklagen gehabt haben, im Gegenteil hält die Schwierigkeit, die sich dem Ausdrucke bietet, die freien Arbeiten selbst über umfassende Themata oft in recht engen Grenzen. Und dieser Umstand bringt mich zu dem Kernpunkte, der bei der Auswahl der Themata zum freien Aufsatze zu beobachten ist: man wähle nie einen Gegenstand zur Behandlung, bei dem der Schüler zu schwer mit den Gedanken zu ringen hat. Reichtum des Stoffes ist die erste Bedingung, die ihm ein fremdsprachlicher Aufsatz stelle. Wenn der Schüler oft und besonders bei Klassenaufsätzen lange nach Gedanken zu suchen hat, dann bleibt ihm weder Zeit noch Kraft, dem Ausdrucke der Gedanken, der Form, dem Stil, der grammatischen Korrektheit seine volle Aufmerksamkeit zuzuwenden. Diese letzteren zwei aber, nämlich Stil oder Form und grammatische Korrektheit, sind zunächst bei Schüleraufsätzen die Hauptsache. Zu erproben, ob ein Schüler die geistige Kraft und Schärfe des Denkens besitzt, um sich in eine inhaltlich schwierige Aufgabe zu versenken und ein stofflich sprödes Thema zu behandeln, ist Sache des Deutschen. Im fremdsprachlichen Aufsatze soll gezeigt werden, daß der Schüler über einen leichten oder, wenn schwierigen, ihm durch vorhergehende Besprechung in der Lektüre bekannten Stoff sich in schlichtem, aber gutem Französisch oder Englisch schriftlich äußern kann. Der erste Schritt zur Selbständigkeit wird gewöhnlich durch Wiedergabe eines französischen oder englischen Gedichtes in Prosa gemacht. Das sieht sehr leicht aus, aber wer sich erinnert, wie schwer es oft dem Quartaner wird, ein deutsches Gedicht in Prosa zu erzählen, der begreift, daß diese Aufgabe für einen Unter- bzw. Ober-Sekundaner nicht zu leicht ist, ja ich würde die gute Wiedergabe von „L'un ou l'autre" selbst eines Unter-Primaners nicht für unwürdig halten.

Sobald die Lektüre eines Dramas beginnt, bietet die Rekapitulierung einer Szene, eines Aktes, endlich des ganzen Stückes, die Zusammenfassung der Vorfabel, die Charakterzeichnung der Hauptpersonen, der Vergleich zwischen zwei einander ähnlichen Helden (Melchthal, Macduff) vorzügliche Themata zu Aufsätzen. In der obersten Klasse wird der eine oder der andere Gegenstand aus der Literaturgeschichte (Entwickelung des Dramas, Einfluß der französischen bzw. englischen Literatur auf die deutsche) zur Behandlung gelangen können. Auch die politische und Kulturgeschichte darf herangezogen werden. Eine Lebensbeschreibung eines großen Mannes, ein Schlachtenbild, ein Kulturbild (das Zeitalter

Ludwigs XIV., der Elisabeth von England) werden reichen Stoff bieten, dazwischen darf aber auch die Schilderung der Natur nicht versäumt werden, und elementare Ereignisse, Überschwemmung, Feuersbrunst, Gewitter werden immer gern bearbeitet werden.

In betreff des Korrekturmodus wird man am besten schwache und starke Fehler unterscheiden. Zu den ersteren rechne ich Interpunktions- und Rechtschreibungsfehler, zu den letzteren Verstöße gegen Grammatik, Synonymik (Ausdruck) und Stil. Fülle und Tiefe der Gedanken, gute Disposition, Klarheit des Ausdrucks erhöhen die Zensur. Unfranzösische und unenglische Wendungen (Germanismen) drücken sie herab. Die Zahl der Fehler, bei welchen ungenügend, genügend usw. gegeben wird, richtet sich jedesmal nach Länge der Arbeit und Schwierigkeit der Aufgaben, bei Hausarbeiten und Klassenarbeiten mit Benutzung des Lexikons ist stets ein strengerer Maßstab anzulegen. Die Verbesserung kann nicht wie bei den Übersetzungen summarisch vorgenommen werden, sondern es müssen bei der Rückgabe der Hefte die Fehler am besten gruppenweise durchgesprochen werden, es ist daher ratsam, beim Anstreichen der Fehler zur schnelleren Übersicht bei der Rückgabe für jede Fehlergattung ein besonderes Zeichen zu brauchen oder sie bei gleichmäßigem Anstreichen durch Buchstaben zu kennzeichnen, z. B.

+ Rechtschreibung	oder	+ Rechtschreibung
~ Interpunktion		I — Interpunktion
— Grammatik		Gr — Grammatik
		A — Ausdruck
! Stil		
' Ausdruck		Inhalt, bzw. Stil.
? Inhalt		

Bei fortgeschritteneren Schülern werden diese Zeichen genügen, um sie die Fehler selbst erkennen zu lassen. Immerhin werden im Ausdruck und Stil Hilfen des Lehrers auch bei ihnen nötig sein. Den rechten Gewinn aber werden die Schüler dann haben, wenn der Lehrer sich die Mühe nimmt, nach Rückgabe der Arbeit einen Musteraufsatz vorzulesen, zu zeigen, wie er sich die Ausführung des Themas gedacht hat. Es wird diese Arbeit, die oft mühevoll sein wird, ihm erstens bei der Korrektur und Bewertung der Schülerleistungen das richtige Maß finden lassen und wird ihn in den Augen der Schüler sehr heben, weil sie zeigt, daß er nicht bloß tadeln, d. h. korrigieren, sondern auch besser machen kann. Dem Schüler aber wird er bei der Verbesserung besonders schwacher Arbeiten einen Anhalt geben, wie sie wenigstens die Verbesserung gut gestalten. Sollte die Zeit zur schriftlichen Ausarbeitung fehlen und der Lehrer die Fähigkeit und die sprachliche Gewandtheit dazu haben, so gebe er mündlich den Musteraufsatz, auch das wird die Schüler fördern und ihn in ihren Augen hoch stellen. Wenn keins von beiden, weder

schriftlicher noch mündlicher Musteraufsatz vom Lehrer gegeben wird, dann lasse man wenigstens den besten Schüleraufsatz vorlesen, obwohl dies nur in seltenen Fällen die Arbeit des Lehrers ersetzen kann.

Mit dieser Sprosse ist die Höhe der Leiter, die auf der Schule erklommen werden soll und kann, erreicht. Gar mancher wird sie nicht ersteigen, da dem einen die Kraft, dem anderen der gute Wille fehlt, und für diejenigen, die bis zu dem ersehnten Ziele gelangen, hat der Lehrer sein ganzes Können, seine ganze Kraft einzusetzen. Der schönste Lohn für diese unendliche Mühe wird ihm das Bewußtsein bleiben, daß er seinen Zöglingen eine Grundlage gegeben, auf der sie sicher im Leben weiter bauen können. Hoffentlich aber wird auch anderseits die Arbeit der so angestrengten Herren dadurch gelohnt, daß ihre Stundenzahl amtlich herabgesetzt wird. Vermehrte Freudigkeit, Frische und Hingabe des Lehrers wird der Segen dieser Maßnahme sein.

Druck von B. G. Teubner in Dresden.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

COLLECTION TEUBNER
TEUBNER'S SCHOOL-TEXTS

Herausgeber F. Dörr, H. P. Junker, M. Walter.

Die vorliegende Sammlung französischer und englischer Schulausgaben will die Möglichkeit bieten, die in der Schule gelesenen Schriftsteller ganz in ihrer eigenen Sprache zu erklären. Bei der Auswahl des Stoffes ist für die Herausgeber der Gesichtspunkt maßgebend, für die fremde Sprache und Kultur ein nur durchaus charakteristisches Werk zu bringen. Frühere Sprachepochen sind nicht anders als mit Proben der größten Meister vertreten. Hauptsächlich wollen diese Schulausgaben nach Inhalt und Form gleich Wertvolles aus der französischen und englischen Literatur des 19. Jahrhunderts bieten, die wichtigsten Ereignisse der Geschichte des betreffenden Volkes in der Darstellung hervorragender Historiker vorführen und das Leben der beiden Völker nach ihrem jetzigen Stande in den Hauptzügen schildern. Der Kommentar will Lehrern und Schülern die Lektüre leichter, genußreicher und fruchtbringender gestalten, und es soll darin nur das zum Verständnis der Stücke und ihrer Sprache Nötige gegeben werden. Indem je ein deutscher und ein fremder Bearbeiter sich in die Arbeit teilen, ist dafür Gewähr geboten, daß der Inhalt sowohl nach der sprachlichen wie der pädagogischen Seite allen Anforderungen entspricht.

Die Ausgaben enthalten keine Wörterbücher und entsprechen somit den diesbezüglichen neueren Bestimmungen der Behörden.

Aus den Urteilen:

„... Daß bei einem so gearteten zusammenarbeiten eines deutschen und eines ausländers, wenn beide ihrer aufgabe gewachsen sind, in der tat vortreffliches geleistet werden kann, davon legen die beiden vorliegenden bändchen (Molière, l'avare par Bornecque-Junker und Shakespeare, Julius Caesar by Moorman-Junker) das beste zeugnis ab..." (**Die neueren Sprachen.** Band XIV. Heft 1.)

„... Die Sammlung bringt Einleitung und Anmerkungen in der Fremdsprache; die Wahl der Notes übernimmt der deutsche Bearbeiter, die sprachliche Darbietung der französische.... Die Ausgaben machen einen günstigen Eindruck. Die Anmerkungen sind nicht bloße Umschreibungen französischer Wörter, sondern enthalten auch in knapper Form manches Grammatikalische und Sachliche; für ihre Gediegenheit bürgen die Namen der Bearbeiter. Das eine Heftchen enthält nur den Text, das andere, nach einem Bild des Dichters, u. a. eine Analyse des Stückes, die Charakteristik der Personen, eine kurze Biographie Molières, allgemeine grammatikalische Bemerkungen, sodann die Anmerkungen. Wer einsprachige Ausgaben benutzt, dem kann das Bändchen bestens empfohlen werden. Ausstattung und Druck sind vortrefflich." (**Südwestdeutsche Schulblätter.**)

Erschienen sind:

Molière, l'avare. Von Universitätsprofessor Dr. Bornecque und Dir. Dr. Junker. Text: [89 S.] Notes: [52 S.] 8. 1904. 2 Hefte zusammen, kart. M. 1.—, geb. M. 1.20.

Michelet, Jeanne d'Arc. Von Universitätsprofessor Dr. Charléty und Professor Dr. K. Kühn. Text: [IV u. 96 S.] Notes: [44 S.] 8. 1907. 2 H. zus., kart. M 1.20, geb. M. 1.40.

An introduction to Shakespeare. Von Prof. Moorman. [IVu. 82S.] 8. 1906. Geb. M. 1.—

Shakespeare, Macbeth. Von Professor Moorman und Direktor Dr. Junker. Text: [IV u. 87 S.] Notes: [70 S.] 8. 1908. 2 Hefte zusammen, kart. M. 1.—, geb. M. 1.20.

Shakespeare, Julius Caesar. Von Professor Moorman und Direktor Dr. Junker. Text: [IV u. 91 S.] Notes: [66 S.] 1905. 2 Hefte zusammen, kart. M. 1.—, geb. M. 1.20.

Unter der Presse bzw. in Vorbereitung:

Besant, London. Von Bohm und Lindenstead. — **Carnegie, Auswahl.** Von Lindemann und Carpenter. — **Froude, history of the Armada.** Von Pearce und Riedel. — **Shakespeare, the Merchant of Venice. Henry IV.** Von Moorman und Junker. — **L'année terrible.** Von Sturmfels und Cointot. — **Flaubert, Cœur simple.** Von Meyer-Harder und Anglade. — **Molière, Précieuses ridicules.** — **Paris historique.** Von Petry und Delbost. — **Paris moderne.** Von Delbost. — **La France du Sud.** Von Petry und Cirot. — **de Vigny.** Von Cst und Denis.

Übersicht über Dir. Prof. Dr. Boerners Unterrichtswerk.

Begleitschrift: Bemerkungen zur Methode des neusprachlichen Unterrichts.

A. Französischer Teil. Bearbeitet von Dir. Prof. Dr. O. Boerner.

Ausgabe A:
Lehrbuch (auch in 2 Abt.) — Die Hauptregeln der französischen Grammatik. (Ausgabe **A.**) — Wörterbuch. — Oberstufe. — Syntakt. Anhang zu den Hauptregeln **A.**

Ausgabe B für höhere **Mädchenschulen:** Teil I, II u. III: Stoff f. d. 1., 2. u. 3. Unterrichtsj. (m. gramm. Anh.). — Teil IV (Oberstufe): Stoff für das 4. und 5. Unterrichtsjahr (m. Wörterb.). — Hauptregeln nebst syntakt. Anhang (Ausgabe **B**) oder: Précis de grammaire (französ. Ausg. d. Hauptr.).

Neubearbeitung der Ausgabe B III u. IV: Teil III, IV, 1 u. IV, 2: 3.—5. Unterrichtsjahr; zu IV: Hauptr. **B** oder Précis de gr.

Vereinfachte Bearbeitung der Ausg. B: Teil I, II, III u. IV: Stoff f. d. 1.—4. Unterrichtsj. (mit gramm. Anh.). — Teil V: Stoff f. das 5. (u. 6.) Unterrichtsj. (m. Beiheft Abrégé de l'histoire de la littérature fr.)

Neubearbeitung nach den preußischen Bestimmungen für das höhere Mädchenschulwesen vom 18. August 1908: Lehrbuch, Teil I u. II f. Kl. VII u. VI (III—IV f. Kl. V u. IV, V f. Kl. III u. II in Vorber.) von Schulvorsteherin M. Mittell.

Ausgabe C (gekürzte Neubearbeitung): Lehrbuch: Teil I u. II. — Oberstufe. — Hauptregeln der französischen Gramm. nebst syntakt. Anhang. (Ausg. **B**).

Ausgabe D für preuß. **Realanstalten** u. **Reformschulen,** mitbearb. von Dir. Dr. Fr. Schmitz: Teil I, II u. III: Unter-, Mittel- u. Oberstufe. — Hauptregeln d. franz. Gramm. (Ausg. **D**) oder Précis de gr. — Erg. z. Oberst.: La France.

Ausgabe E f. **Fortbildungs- u. Gewerbeschulen,** mitbearb. v. Dir. Dr. R. Dinkler: Teil I u. II. — Livre de lecture.

Ausgabe F für **Lehrerbildungsanstalten,** mitbearb. v. Sem.-Oberl. C. Pilz: Teil I u. II. — Hauptr. nebst syntakt. Anh. (**B**) oder Précis de grammaire. — Wörterbuch zu I.

Ausgabe für **preußische Präparandenanstalten u. Seminare.** Mitbearb. v. Sem.-Oberl. C. Pilz u. Sem.-Oberl. M. Rosenthal. Teil I, II u. III. Wörterbuch zu III.

Ausgabe G für **Gymnasien u. Realgymn.,** mitbearb. v. Realgymn.-Prof. Dr. E. Stiehler u. Dir. Prof. Leitritz. Teil I u. II.

Ausgabe H f. **Bürger- u. Mittelschulen,** mitb. v. Dir. Dr. R. Dinkler u. Dir. Dr. H. Heller: Teil I u. II. — Livre de lecture.

Ausgabe f. bayr. Real- u. Handelssch., bearb. v. Prof. G. Werr: Teil I, II u. III. Unter-, Mittel- u. Oberstufe.

Ausgabe für Handelsschulen, bearb. von Dir. Dr. R. Dinkler u. E. Mueller-Bonjour: Teil I u. II.

Französisches **Lesebuch** für höhere Schulen, insbesondere für Seminare, v. Prof. Dr. O. Boerner u. Sem.-Oberl. C. Pilz. Teil I: f. Unter- u. Mittelklassen. Teil II: f. d. Oberkl. u. zur Vorbereit. auf Fach- u. Rektoratsprüf.

Livre de lecture von Prof. Dr. O. Boerner und Dir. Dr. R. Dinkler.

Précis de grammaire française. (Französische Ausgabe der Hauptregeln B.)

La France, matières pour convers. et lecture von Prof. Dr. O. Boerner.

Histoire de la littérature française. Par Prof. C. Cury et Prof. Dr. O. Boerner.

Franz.-dtsch. u. dtsch.-franz. Wörterbuch.

B. Englischer Teil. Bearb. von Dir. Prof. Dr. O. Boerner u. Prof. Dr. O. Thiergen.

Ausgabe A:
Lehrbuch. — Grammatik. — Oberstufe.

Ausgabe B für höhere **Mädchenschulen:** Teil I u. II: Stoff f. d. 1. u. 2. Unterrichtsj. (mit gramm. Anh.). — Teil III: kurzgef. Syntax. — Teil IV: erweit. Syntax für Sem. Zu III u. IV: Hauptr. d. engl. Syntax.

Dreibändige Ausg. B, mitbearb. v. Dir. Prof. Dr. E. Döhler: Teil I u. II: Stoff f. d. 1. u. 2. Unterrichtsj. (m. gramm. Anh.). — Teil III: verkürzte Oberst. — Grammatik für die Oberstufe der dreibänd. Ausg. B.

Neubearbeitung nach den preußischen Bestimmungen für das höhere Mädchenschulwesen vom 18. August 1908, mitbearb. v. Frl. E. Koch, Oberlehrerin: Lehrbuch, Teil I (II—V in Vorbereitung).

Ausgabe C für **Realschulen,** mitbearb. v. Dir. Prof. Dr. A. Schöpke: Lehrb. (gekürzte Neubearb.). — Grammatik. — Oberstufe.

Ausgabe D für **Bürger- und Mittelschulen,** mitbearb. von Frl. M. Zieger: Lehrbuch. — Grammatik. — Wörterverzeichn.

Ausgabe für die Kadettenanstalten: Elementarbuch.

Ausgabe für höhere Handelsschulen, bearbeitet v. Prof. Fr. Uebe u. Prof. Dr. M. Müller. Lehrbuch. — Grammatik.

Ausgabe für Handels- u. Gewerbeschulen, bearb. von Prof. Fr. Uebe, Prof. Dr. M. Müller u. Prof. Dr. E. Hunger. Lehrbuch.

C. Italienischer Teil. Bearb. v. Dir. Prof. Dr. O. Boerner u. Prof. R. Lovera-Palermo. Lehrbuch. — Grammatik. — Oberstufe.

Abrégé de l'histoire de la littérature française.

A l'usage des écoles par **Elvira Krebs**, Kgl. Seminarlehrerin, Trier. 2. Edition. [VI u. 78 S.] gr. 8. 1909. Kart. *M.* —.90.

Das Buch gibt, in flüssigem Französisch geschrieben, eine gedrängte Übersicht der französischen Literatur von der klassischen Periode bis auf die neueste Zeit. Es entspricht so den neuen Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen, die „Kenntnis und Verständnis der wichtigsten Schriften der letzten drei Jahrhunderte, soweit sie der Schule zugänglich sind, einige Kenntnis der wichtigsten Abschnitte der Literatur- und Kulturgeschichte im Anschluß an die Lektüre" fordern. Die Grundsätze, die bezüglich der Stoffauswahl und der Methode für die erste Auflage des Buches maßgebend waren, wurden in den neuen Bestimmungen deutlich bestätigt. Betonen sie doch ausdrücklich: „Die Literaturgeschichte ist im Anschluß an die Lektüre zu behandeln. Zum tieferen Verständnis des besprochenen Werkes sind nicht Namen und Daten erforderlich, sondern Bekanntschaft mit der Stellung des Verfassers in der Literatur, mit ihren Hauptströmungen und den Umständen, durch welche diese herbeigeführt sind." Alle Namen und Zahlen, die nur das Gedächtnis unnütz beschweren, sind dementsprechend weggelassen, darin sind die Hauptvertreter, deren Werke für die Lektüre in Betracht kommen, eingehend behandelt. Von ihnen wird in knapper Form ihre Stellung in der Literatur gekennzeichnet. Hieraus liegt ein kurzer Lebensabriß sowie eine Inhaltsangabe und Würdigung ihrer Hauptwerke. In der 2. Auflage wurde im Geiste der Bestimmungen der Zusammenhang zwischen Literatur und Kulturgeschichte noch schärfer hervorgehoben, außerdem wurde das Werkchen noch um zwei Kapitel bereichert. Ein ausführlicher Index und eine Liste der für die Privatlektüre zu empfehlenden Romane bilden den Abschluß.

„Es ist erstaunlich, welche Fülle von Stoff in durchaus befriedigender, ja vornehmer Form auf den wenigen Seiten hier zusammengepreßt ist. Nur Schriftsteller, deren Werke in der Schule wirklich gelesen werden können, sind ausführlicher behandelt: von Namen, Daten und biographischen Notizen ist das Allernötigste gegeben; alles ist unter große, gut gewählte und klar gekennzeichnete Gesichtspunkte gestellt. Alles in allem ein Werkchen, das zu dem Zwecke, für den es bestimmt ist, sehr warm empfohlen werden kann."
(**Deutsche Schulzeitung.**)

Histoire de la littérature française.

A l'usage des étudiants par **Camille Cury**, Professeur, et **Otto Boerner**, Professeur, Docteur en philosophie, officier d'académie. [XII u. 378 S.] gr. 8. 1908. In Leinwand geb. *M.* 5.—

„Gründlich gebrochen haben die Verfasser mit dem früheren Irrtume, eine Literaturgeschichte sei um so wertvoller, je mehr Namen, Zahlen, Tatsachen und Mitteilungen über die mit den Werken oft in gar keiner Beziehung stehenden Lebensumstände der Autoren in ihr verzeichnet seien. Sie bietet alles andere als katalogisierende Verzeichnisse. So gewinnen sie für sich Raum, für den Lehrer Kraft, das wirklich Wissenswerte und Charakteristische mit der erwünschten Ausführlichkeit zu behandeln. Tatsachen und Umstände, die wirklichen Einfluß auf das Entstehen, auf die Verbreitung und Würdigung eines Dichters oder seiner Werke ausgeübt haben, werden stets in rechter Weise gewürdigt, um so dem Leser den rechten Impuls zum eigenen Forschen und zum gerechten Urteile zu geben."
(**Wendt, Enzyklopädie des franz. Unterrichts.**)

„In klarer und kurzgefaßter Sprache werden Vergleiche zwischen den einzelnen Epochen gezogen, ganze Perioden sowohl wie die einzelnen Erzeugnisse in ein paar Strichen gut und trefflich charakterisiert. Dabei hält das Buch die richtige Mitte zwischen den kurzen Übersichten und den ausführlichen Darstellungen. Für ein Eindringen in das tiefere Verständnis der französischen Literatur scheint dieses Buch allen bisher in Deutschland erschienenen Werken dieser Art bedeutend überlegen."
(**Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen.**)

„Das Buch beginnt mit einem Überblick über die Grundlagen und die Entwicklung der französischen Sprache, der so treffend und klar und bei aller Knappheit so vollständig ist, daß man sich mit Vertrauen in das Buch einliest. Diese Literaturgeschichte ist so fesselnd geschrieben, daß jeder Kenner des Französischen gern darin lesen wird."
(**Vossische Zeitung.**)

A short history of English literature.

Von **E. M. A. Andrews**. Jena. [ca. 10 Bogen.] ca. *M.* 2.—
(Erscheint im Sommer 1910.)

Das Buch gewährt einen den Forschungen der Neuzeit entsprechenden Überblick über die englische Literatur von ihren Anfängen bis zur Gegenwart (mit Einschluß der amerikanischen Literatur). Es hat vor anderen ähnlichen Werken den Vorzug, das es sich auf das Wesentliche beschränkt, biographische Daten und Namen, die zum Verständnis der Schriftstellerpersönlichkeiten und ihrer Werke nicht unbedingt erforderlich sind, beiseite läßt und vor allem diejenigen Schriftsteller und Werke eingehend behandelt, die für die Weiterentwicklung der Literatur von Bedeutung geworden sind. Das Buch ist in dem Englisch der Gegenwart, der Muttersprache der Verfasserin, geschrieben. Dabei wurde aber vereinzelt der Versuch gemacht, die Sprache dem jeweiligen Gegenstand anzupassen, wie z. B. in der Inhaltsangabe des Beowulf, der mittelalterlichen Artuslegenden und anderer. Dank seines trotz des knappen Umfanges alles Wesentliche umfassenden Inhaltes dürfte sich das Buch in allen Arten höherer Schulen, in denen englische Sprache gelehrt wird, rasch viele Freunde erwerben.

LEHRBUCH DER ENGLISCHEN SPRACHE

Nach praktischen Grundsätzen bearbeitet für Fortbildungs-, Handels- und Mittelschulen von

Richard Krüger und **Albert Trettin**

Dirigent einer Fortbildungsschule zu Berlin — Rektor und ehemal. Dirigent einer Fortbildungsschule zu Berlin

3. Auflage. [XVI u. 320 S.] gr. 8. 1909. Mit 11 Abbildungen, 4 Ansichten von London und einer Münztafel. In Leinwand geb. *M* 2.80

„... zeigt das Buch in der Reichhaltigkeit seines Inhalts, in der methodischen Anordnung desselben, die einen Fortschritt vom Leichten zum Schweren erkennen läßt, in der einfachen Bezeichnung der Aussprache und in der Beschränkung der Grammatik auf das Notwendige und Wesentliche so viel Vorzüge, daß es für Fortbildungs- und Mittelschulen empfohlen werden kann.... Hervorzuheben ist noch die vorzügliche äußere Ausstattung des Buches und die sorgfältige Korrektur." (**Pädagogische Zeitung**)

„Für die Schulen, für die es bestimmt ist, aufs wärmste zu empfehlen. Es erfüllt alle berechtigten Forderungen der Reformen des neusprachlichen Unterrichts in schönster Weise, arbeitet von der ersten Lektion an darauf hin, die Lernenden in die gesprochene Sprache selbst einzuführen.... Die Zusammenstellungen von Wortgruppen im Vocabulary und von lautgleichen und formenähnlichen Wörtern im Anhange dazu verraten den erfahrenen Schulmann, der weiß, wie am sichersten und leichtesten ein großer Wortschatz angeeignet werden kann. Daß die Grammatik in ihrem ersten Teile auch nicht rein systematisch angelegt ist, sondern sich den Bedürfnissen der einzelnen Lektionen anpaßt, ist sehr zu billigen. Selbst die Übersetzungsübungen kann man sich in dem Umfange, den sie hier einnehmen, wohl gefallen lassen...."

(**Vereinigung Charlottenburg. Lehrer z. Fördg. d. Fortbildungsschulwesens.**)

ZUSAMMENHÄNGENDE ENGLISCHE HANDELSKORRESPONDENZ

in zwölf Serien nebst ergänzenden Einzelbriefen und Formularen sowie einer Münztafel von

Richard Krüger und **Albert Trettin**

2. Auflage. [VIII u. 136 S.] gr. 8. 1909. In Leinwand geb. *M* 1.80

„Ich bin gewiß, daß eine solche, von den Verfassern in der Praxis erprobte Behandlung der fremdländischen Korrespondenz lebhaftes Interesse und großen Eifer bei angehenden Kaufleuten erzeugen wird. Auch im Comptoir wird es dem fertigen Kaufmanne noch gute Dienste leisten. In jeder Serie sind eine Menge von praktischen Aufgaben gestellt und mit Fußnoten versehen. Ich halte dies Werk für eines der besten auf diesem Gebiete und wünsche demselben eine recht weite Verbreitung."

(**Literarische Beilage zur „Schulpflege".**)

„Die glückliche Idee der Verfasser, bestimmte Geschäftsvorfälle mit allen sich aus denselben ergebenden Konsequenzen zur Darstellung zu bringen, ist ihnen in überaus trefflicher Weise gelungen." (**Archiv für junge Kaufleute.**)

El COMERCIANTE

Spanisches Lehrbuch für Kaufleute, kaufmännische Fortbildungsschulen, Handelsschulen u. verwandte Anstalten sowie zum Selbstunterrichte von

Carl Dernehl

Lehrer a. d. staatl. kaufm. Fortbildungsschule zu Hamburg

Mit Konjugationstabelle, 3 Münztafeln und einer mehrfarbigen Karte von Spanien. [XII u. 280 S.] gr. 8. 1905. In Leinwand geb. *M* 3.40

„Es muß anerkannt werden, daß sich der Verfasser seiner Aufgabe mit großer Sorgfalt unterzogen hat.... Die grammatische Behandlung entspricht allen Anforderungen einer gesunden Methode.... Bei allen Sprachstücken und Übungen tritt das praktische Moment in den Vordergrund. Der Lesestoff ist aus der Interessensphäre des Kaufmanns genommen.... Die kaufmännische Korrespondenz ist weitgehendst berücksichtigt.... Wir schätzen El Comerciante als ein vorzügliches Lehrmittel für den kaufmännischen Unterricht und stehen nicht an, es jedermann, der Spanisch lernen oder lehren will, aufs beste zu empfehlen." (**Deutsche Handelsschul-Lehrer-Zeitung.**)

Viëtor u. Dörr: Englisches Unterrichtswerk

Englisches Lesebuch. Unterstufe. Von **Wilhelm Viëtor** und **Franz Dörr.** 8. Aufl. 23. bis 28. Tausend. Mit einer Karte von England, einem Plane von London, einer englischen Münztafel, zahlreichen Abbildungen im Text und 22 Vollbildern auf Tafeln. [XXIV u. 291 S.] gr. 8. 1907. Geb. *M* 3.—

Contents. Part. I. I. At home. 1. Getting up and going to bed. 2. Meals. 3. Nursery Rhymes, Riddles, &c. II. At school. 1. Work. 2. Play. III. Farm, Garden, Fields.

Part II. I. Home life. 2. England and the English. 3. Moral and Religious life. Appendix A. Fairy Tales and Stories. Appendix B. Times and Seasons. Wörterbuch. Lautzeichen. Verwandte deutsche und französische Stoffe.

Englische Schulgrammatik. I. Teil. **Laut- und Wortlehre** von **Wilhelm Viëtor.** 4. Aufl. [X u. 78 S.] gr. 8. 1906. Geb. *M* 1.40. — II. Teil. (Syntax.) [Unter der Presse.]

Diese Bücher gehören zu den ersten und besten, die auf dem Gebiete des englischen Unterrichts die Pflege der lebendigen, gesprochenen Sprache gegenüber dem grammatischen Betriebe betonen. Der Sprachstoff wird so behandelt, daß sich die Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache ebenso wie der grammatische Unterricht naturgemäß an die Lektüre anschließen. Die systematische Grammatik wird nicht ganz verbannt, doch darauf beschränkt, die wichtigen Sprachmittel und -gesetze kurz und übersichtlich darzustellen und den Schüler zum eigenen Beobachten und Denken anzuregen. Zur Erlernung der Aussprache werden die Elemente der Lautphysiologie gegeben und die phonetische Schreibweise z. T. verwendet. Die dadurch erzielten Erfolge werden allgemein als hervorragend gute bezeichnet.

Englisches Lesebuch. Unterstufe. I. Teil. **Ausgabe in Lautschrift** von **E. R. Edwards.** [XVI u. 76 S.] gr. 8. 1901. Geb. *M* 2.20.

Der Zweck dieser phonetischen Übertragung ist, zu zeigen, wie die einfachen Geschichten und Reime des Lesebuches von dem englischen Durchschnittskind gesprochen werden. Die hier gegebene Aussprache kann als die der mittleren Klassen Londons und im allgemeinen Südenglands gelten. Da ein wirklich gedeihlicher Sprachunterricht das gesprochene Wort unbedingt erfordert, so bildet dieses Büchlein ein praktisches Hilfsmittel insbesondere auch für den Schulgebrauch.

Im Anschluß an das Lesebuch von Viëtor und Dörr ist erschienen:

Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Englische für die Mittelklassen höherer Mädchenschulen von **Gustav Öser.** [IV u. 42 S.] gr. 8. 1906. Steif geh. *M* —.60.

Das Übungsbuch soll einem von den Fachgenossen längst empfundenen Bedürfnis insofern abhelfen, als es im engen Anschlusse an das wegen seiner vortrefflichen Stoffauswahl weit verbreitete Englische Lesebuch von Viëtor und Dörr hinreichendes Übersetzungsmaterial zur sicheren Einübung der Formenlehre und wichtigsten Kapitel der Syntax und zur festen Aneignung eines unbedingt nötigen Vokabelschatzes bietet. Die Übungsstücke sind berechnet für die beiden ersten Jahre des englischen Sprachunterrichts, doch werden sie auch nicht ohne Erfolg im dritten Jahre Verwendung finden können. Auf den betreffenden Lesestoff ist stets hingewiesen worden, und es soll die Benutzung des Übungsbuches erst dann erfolgen, nachdem derselbe in verständnisvoller und vielseitiger Weise bearbeitet worden ist.

Wilhelm Viëtor:

Deutsches Lesebuch in Lautschrift

(Zugleich in der amtlichen Schreibung)

Als Hilfsbuch zur Erwerbung einer mustergültigen Aussprache

I. Teil: **Fibel und erstes Lesebuch**

3., durchgesehene Aufl. [XVI u. 158 S.] 8. 1907. In Leinw. geb. ℳ 3.—

II. Teil: **Zweites Lesebuch**

[VI u. 139 S.] 8. 1902. In Leinwand geb. ℳ 3.—

Der Zweck des Lesebuches ist in dem Titel ausgesprochen. Es wird vor allem dem Lehrer im In- und Auslande dienen können, sich eine mustergültige Aussprache zu erwerben, deren Vorbild ja in der Bühnensprache gegeben ist. Doch wird namentlich auch im Auslande die Sammlung bereits mit bestem Erfolg dem deutschen Unterricht zugrunde gelegt. Die Lautschrift ist diejenige der Association Phonétique Internationale. Im übrigen findet die neue einheitliche Rechtschreibung Verwendung, wie sie im gesamten deutschen Sprachgebiete gültig ist.

La France

Passé Présent Avenir

Par **P. M. Crétin**

Licencié en Droit de l'Université de Bordeaux, professeur privé à la Kgl. Handels- und Gewerbeschule für Mädchen in Potsdam

Ouvrage présentant un tableau de l'évolution historique, littéraire, artistique de la France, de sa situation politique, administrative, démographique, matérielle, morale, intellectuelle, militaire, économique, etc., et quelques considérations sur son avenir

Avec 10 graphiques, 2 cartes et 1 plan. [VIII u. 194 S.] gr. 8. 1910. Geb. ℳ 2.40

Der Verfasser hat versucht, ein Bild zu entrollen von dem sozialen, literarischen und künstlerischen Entwicklungsgang Frankreichs seit den frühesten Anfängen. Er schildert den Einfluß des Bodens und der Arbeit auf die Rassen, aus denen die jetzigen Bewohner Frankreichs hervorgegangen sind, zeichnet die politische, administrative und juristische Organisation der republikanischen Regierung und bietet dem Leser eine beträchtliche Anzahl von Mitteilungen über die materielle, intellektuelle und moralische Lage des französischen Volkes, über seine landwirtschaftliche, industrielle und kommerzielle Lage; er gibt endlich einigen begründeten Vermutungen über die Zukunft Frankreichs Raum.

Die Paragraphen, welche die volkswirtschaftlichen Verhältnisse Frankreichs behandeln, beleuchten in ihrer Mannigfaltigkeit auch die Einzelheiten. Bei statistischen Hinweisen finden sich die Verhältniszahlen benachbarter Länder, so die Verhältniszahlen über Deutschland. Auf diese Weise erhält der Leser nicht nur eine Darstellung von dem, was Frankreich sich selber ist, sondern auch von seiner Bedeutung im Vergleich mit anderen Nationen.

Eine reiche Bibliographie verweist überall auf Quellen und bietet denjenigen, die sich für bestimmte Fragen besonders interessieren, die Möglichkeit Spezialwerke nachzulesen.

La vie journalière

oder

Konversationsübungen über das tägliche Leben

Von Prof. **Gerhard Strotkötter**

Ausg. A mit deutscher Übersetzung. 2. Aufl. [IV u. 82 S.] gr. 8. 1902. Kart. ℳ 1.40

Ausg. B mit französ. Erläuterungen. 2. Aufl. [VI u. 128 S.] gr. 8. 1902. Kart. ℳ 1.20

„Das Buch, dessen Ausgabe A mit deutscher Übersetzung, Ausgabe B mit Wörterbuch versehen ist, enthält 16 Gespräche über Vorgänge des täglichen Lebens, von denen sich drei besonders auf französische Sitten beziehen. Es kann, da es in gutem Französisch geschrieben ist, als vortreffliche Ergänzung der Lehrbücher und als ausgezeichnetes Hilfsmittel beim Unterrichte angesehen werden." (Sächsische Schulzeitung.)

Die Sprachstämme des Erdkreises.

Von Prof. Dr. **Franz Nikolaus Finck.** [VIII u. 143 S.] 8. 1909. Geh. ℳ 1.—, geb. ℳ 1.25

Stellt vom Standpunkt der neuesten sprachgeschichtlichen Forschung aus, gestützt auf reiches Tatsachenmaterial, einen umfassenden Überblick über die auf Erden vorhandenen Sprachidiome zu bieten und ihre Fülle auf große Sprachstämme zurückzuführen, indem es, ausgehend von der ethnographischen Einteilung der Menschheit in kaukasische, mongolische, amerikanische und äthiopische Rasse die einzelnen Sprachstämme in ihren weiten Verzweigungen darlegt und die gegenseitigen Zusammenhänge aufzeigt.

Die Haupttypen des menschlichen Sprachbaues.

Von Prof. Dr. **Franz Nikolaus Finck.** [VI u. 156 S.] 8. 1910. Geh. ℳ 1.—, geb. ℳ 1.25

Vermittelt einen unmittelbaren Eindruck der sechs Haupttypen, nach denen sich alle Sprachen der Erde ordnen lassen, dadurch, daß es dem Leser ein charakteristisches Textstück je einer der die Typen repräsentierenden Sprachen selbst vorlegt und durch eine neue Art eindringender Analyse zugleich jedem ein unmittelbares Verständnis des Textes und einen Überblick über die in der betreffenden Sprache herrschenden allgemeinen Gesetze und individuellen Besonderheiten ermöglicht.

Einführung in die Sprachwissenschaft.

Von Prof. Dr. **Viktor Porzeziński.** Autorisierte Übersetzung aus dem Russischen von Dr. Erich Böhme, Rektor an der Handelshochschule in Berlin. [II u. 227 S.] gr. 8. 1910. [Unter der Presse.]

Das hier in deutscher Bearbeitung erscheinende Buch will eine allgemeine Einführung in das Studium der Sprachwissenschaft geben. Ursprünglich bestimmt als ein Hilfsmittel in den Händen der unter Leitung des Verfassers das Studium der Sprachwissenschaft beginnenden Studierenden, wird es auch für weitere Kreise Interesse haben, die sich über die Grundprobleme der Linguistik unterrichten wollen. Es referiert kurz über die Geschichte der Sprachwissenschaft, geht auf die physiologische Seite der sprachlichen Prozesse ein, bespricht die Veränderungen, denen die Sprache unterworfen ist, und handelt über die Frage der Nutzbarmachung der Ergebnisse der Linguistik für die prähistorische Kulturgeschichte; in der vorliegenden deutschen Ausgabe wird hauptsächlich auf Tatsachen aus dem Gebiete der deutschen Sprache Bezug genommen.

Einführung in die vergleichende Grammatik der indogermanischen Sprachen.

Von **A. Meillet.** Vom Verfasser genehmigte und durchgesehene Übersetzung von Wilhelm Printz. [XVIII u. 330 S.] gr. 8. 1909. Geh. ℳ 7.—, in Leinwand geb. ℳ 8.—

Dieses auf streng wissenschaftlichen Grundsätzen aufgebaute, dabei in der übersichtlichen Darstellung sowie in der Stoffauswahl den Bedürfnissen des Anfängers Rechnung tragende Werk will einen Überblick über das gesamte Gebiet der indogermanischen Sprachwissenschaft bieten. An ein ausführliches methodisches Kapitel schließt sich eine Übersicht über die indogermanischen Sprachgruppen, sodann wird eingehend an der Hand zahlreicher, wohl gewählter Beispiele Laut- und Formenlehre, Syntax sowie der Wortschatz der indogermanischen Sprachen besprochen und zum Schluß die Entwicklung der indogermanischen Dialekte behandelt, während ein Anhang eine kurze Geschichte der indogermanischen Sprachwissenschaft und bibliographische Angaben enthält. Die Klarheit und Kürze, die das Originalwerk auszeichnen, ließen eine Übertragung wünschenswert erscheinen, die durch die Unterstützung des Verfassers dem neuesten Stand der Wissenschaft angepaßt, sich als ein in seiner Art bisher noch nicht vorhandener Führer durch die indogermanische Sprachwissenschaft bezeichnen darf.

Rhetorik.

Von Dr. **Ewald Geißler.** [VI u. 140 S.] 8. 1910. Geh. ℳ 1.—, geb. ℳ 1.25.

Macht durch Anwendung der Grundsätze der modernen künstlerischen Bewegung auf das gesprochene Wort den Versuch einer zeitgemäßen Wiederbelebung der Rhetorik und will so, gestützt zugleich auf die vertiefte wissenschaftliche Einsicht der modernen Psychologie, Phonetik und Völkerpsychologie nicht nur den Berufsredner, der sein Organ durch falsche, unnötig anstrengende Bewegung oft dauernd schädigt, eine gesunde Sprechweise lehren, sondern jedem Anleitung geben, seiner Stimme Klang, Schönheit und Gestaltungskraft zu verleihen, und für alle Regungen des Innenlebens und alle Seiten der Persönlichkeit den angemessenen und ästhetisch kultivierten Ausdruck zu finden, wodurch sich zugleich die Kultur des gesprochenen Worts als ein notwendiges Stück der Bildung des Menschen zu körperlicher, ästhetischer und innerlicher Vollendung ergibt.

Die menschliche Stimme und ihre Hygiene.

Von Prof. Dr. **Paul H. Gerber.** Mit 20 Abbild. [IV u. 116 S.] 8. 1907. Geh. ℳ 1.—, geb. ℳ 1.25.

Nach den notwendigsten Erörterungen über das Zustandekommen und über die Natur der Töne werden der Kehlkopf des Menschen und seine Funktion als musikalisches Instrument behandelt; dann werden die Gesangs- und die Sprechstimme, ihre Ausbildung, ihre Fehler und Erkrankungen sowie deren Verhütung und Behandlung erörtert.

Sammlung
neuphilologischer Vorträge und Abhandlungen

Herausgegeben von **Wilhelm Viëtor**

Immer mehr wird als vornehmste Aufgabe der neuen Philologie erkannt, das gegenseitige Verständnis der Kulturfragen auf allen Gebieten des geistigen und materiellen Lebens zu fördern. Diesem Zweck dient auch die vorliegende Sammlung. Sie bietet in deutscher, französischer oder englischer Sprache solche Vorträge und Abhandlungen, die geeignet sind, ein tieferes Verständnis des fremden Volkes, seiner Sprache und Literatur, seiner Sitten und Einrichtungen, seiner wirtschaftlichen und geistigen Entwicklung zu vermitteln.

Bisher sind erschienen:

Michel Jouffret, Professeur au Lycée des Marseille, De Hugo à Mistral. Leçons sur la Poésie française contemporaine. [VI u. 104 S.] 8. 1902. Geh. *M* 1.80.

In dem ersten einleitenden Vortrag rechtfertigt der Redner die Wahl seines Themas und behandelt allgemeine Fragen: die poetische Empfindung in Frankreich, die Notwendigkeit der Einführung der neuesten französischen Dichtung in die Schulen. Der zweite und der dritte Vortrag sind V. Hugo gewidmet, der zuerst als Mensch, dann als Denker und Dichter betrachtet wird. Die drei folgenden Vorlesungen haben es mit Leconte de l'Isle und der parnassischen Schule, Sully-Prud'homme, F. Coppée und J.-M. de Hérédia zu tun. In dem letzten Vortrag bespricht Jouffret seinen Landsmann F. Mistral und die Feliber und den vermutlichen Ausgang des Kampfes zwischen dem Provenzalischen und dem Französischen.

Robert Shindler, M. A., On certain aspects of recent English literature. Six lectures. [VI u. 112 S.] 8. 1902. Geh. *M* 1.80

Der Vortragende entwickelt in der ersten Vorlesung sein Programm, wonach einige typische Schriftsteller der neuesten Zeit auf ihre Weltanschauung betrachtet werden sollen. In dem zweiten Vortrag schildert er den allmählichen Bruch mit dem religiösen Glauben bei Tennyson, Arnold und Clough. Der dritte zeigt George Meredith in seiner Feindschaft, Swinburne in seiner Gleichgültigkeit gegen alle Religion. In dem vierten Vortrag erscheinen Thomson und Hardy als Repräsentanten des krassen Pessimismus, denen Browning als überzeugter Optimist gegenübergestellt wird. Die sechste und letzte Vorlesung ist Rudyard Kipling gewidmet, in welchem die Gegenwart und die nächste Zukunft der englischen Literatur den charakteristischsten Ausdruck finden.

Wilhelm Viëtor, Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Ein geschichtlicher Überblick etc. [VI u. 56 S.] 8. 1902. Geh. *M* 1.—

In zwei Vorträgen wird die Geschichte des neusprachlichen Unterrichts und seiner Methoden vom Mittelalter bis zur Neuzeit und insbesondere während der Herrschaft der grammatischen und Überzeugungsmethode, der jetzt sog. alten Methode, besprochen. Der dritte beschäftigt sich mit den Reformbestrebungen der neuen Methode in den letzten Jahrzehnten, vor allem in Deutschland. Der vierte schildert die durch die preußischen Bestimmungen von 1891 und 1901 geschaffene Situation.

Skizzen lebender Sprachen

Herausgegeben von **Wilhelm Viëtor**

Die „Skizzen lebender Sprachen", denen Sweets klassisches Elementarbuch des gesprochenen Englisch, d. h. Londonisch, im großen und ganzen als Muster dient, bringen knappe übersichtliche Darstellungen der Lautlehre und Grammatik, die durch möglichst mannigfaltig gewählte Texte erläutert und belebt werden.

I. Nordenglisch. Phonetics. Grammar. Texts. By **Richd. J. Lloyd,** M. A., D. Lit., F. R. S. E., Hon. Reader in Phonetics at the University College, Liverpool. [VI u. 127 S.] 2. Aufl. 8. 1903. In Leinw. geb. *M* 3.20.

II. Portugiesisch. Phonétique et Phonologie. Morphologie. Textes. Par **Arniceto dos Reis Gonçalves Vianna,** Membre Correspondant de l'Académie Royale des Sciences de Lisbonne. [VI u. 148 S.] 8. 1903. In Leinwand geb. *M* 4.—

III. Holländisch. Phonetik. Grammatik. Texte. Von **R. Dijkstra,** Lehrer der niederländ. und deutschen Sprache in Amsterdam. [VI u. 105 S.] 8. 1903. In Leinwand geb. *M* 3.60.

IV. Italienisch. [In Vorbereitung.]

Otto Jespersen:

Professor an der Universität Kopenhagen

Lehrbuch der Phonetik

Autorisierte Übersetzung von Hermann Davidsen

Mit 2 Tafeln. [IV u. 254 S.] gr. 8. 1904. Geh. ℳ 5.—, geb. ℳ 5.60

Die Darstellung zeigt die von der Kritik anerkannten Vorzüge des ursprünglichen Werkes. Sie verbindet wissenschaftliche Gründlichkeit und Originalität mit anziehender Form und pädagogisch geschicktem Aufbau. Die Lautlehre der drei europäischen Hauptsprachen, Deutsch, Englisch und Französisch, ist ausführlich dargestellt, so daß das Buch den Anforderungen der neusprachlichen Lehrer in jeder Hinsicht gerecht wird.

„... Der kopenhagener universitätsprofessor O. Jespersen zählt zu den allerhervorragendsten vertretern der phonetischen wissenschaft und seine werke sind für den neusprachlehrer aus dem grunde von besonderer wichtigkeit, weil er, selbst früherer lehrer, sich ununterbrochen in fühlung mit den bedürfnissen des neusprachlichen unterrichts gehalten hat, was wir sonst nur noch von Viëtor und Paul Passy kennen. Soweit ich sehe, sind alle seine schriften von direktem und zumeist sehr hohem werte für den neusprachlehrer."

(Professor Dr. H. Klinghardt in „Die Neueren Sprachen".)

Phonetische Grundfragen

Mit 2 Figuren im Text

[IV u. 185 S.] gr. 8. 1904. Geh. ℳ 3.60, in Leinwand geb. ℳ 4.20

Die Grundfragen der Phonetik knüpfen an das Lehrbuch an und bilden gewissermaßen dessen theoretische Grundlage: sie begründen die Darstellungsweise und viele Einzelheiten, sind aber dabei durchaus selbständig. Nach einer Einleitung über das Verhältnis zwischen Laut und Schritt werden die für die Phonetik wie für die Sprachwissenschaft überhaupt bedeutungsvollen Probleme behandelt.

„... Jespersen hat sich durch mehrere gedankenreiche und persönlich-eigenartige Schriften in der Sprachforschung einen Namen gemacht. Mit dem vorliegenden Werke wollte er ein Buch für weitere Kreise und für Anfänger schreiben. Er hat dieses Ziel energisch im Auge behalten. Ich kenne keine Phonetik, die sich an gemeinverständlicher Haltung von ferne mit der seinigen vergleichen könnte. Dieses Buch wird sicherlich keinen Leser abschrecken, manchen ermutigen. Mit einer nie versagenden Klarheit verbindet sich ein großes pädagogisches Wohlwollen und eine sehr unpedantische Gemütlichkeit."

(Andreas Heusler in der Deutschen Literaturzeitung.)

„Ein treffliches Hilfsmittel für den Lehrer, sich solche Kenntnisse zu erwerben oder die auf der Universität gewonnenen zu vertiefen, geben die beiden vorliegenden Bücher Jespersens an die Hand.... Man kann aus dem Buche viel lernen; es zeichnet sich durch große Klarheit, Durchsichtigkeit und Genauigkeit aus. Trotz aller Einzelheiten hat man nie den Eindruck, daß zuviel gesagt würde. Nichts Wichtiges scheint zu fehlen. Die drei genannten Sprachen sind voll berücksichtigt. Die Lehrer der neueren Sprachen, auch Germanisten, Studenten, Vertreter der vergleichenden und historischen Sprachwissenschaft kommen alle bei dem schönen Buche auf ihre Rechnung und werden manche Anregung aus ihm schöpfen können."

(Zeitschrift für franz. und engl. Unterricht.)

Growth and Structure of the English Language

[IV u. 260 S.] gr. 8. 1905. In Leinwand geb. ℳ 3.—

„... Gründliche Gelehrsamkeit verbindet sich hier mit einem selbständigen und originellen Blick auf die sprachlichen Verhältnisse, und wenn die Auffassung Jespersens nicht in jedem Punkte alle Leser überzeugen kann, wird das fesselnd geschriebene Buch jedenfalls in hohem Grade anregend wirken. ... Die Zahl der Einzelfragen ist so groß, daß eine eingehendere Besprechung derselben hier nicht in Frage kommen kann. Mein Zweck ist erreicht, falls es mir gelungen ist, die Aufmerksamkeit der Leser auf das vorzügliche Buch zu lenken, das einem jeden, sei er Philologe, Sprachlehrer oder nur Liebhaber der englischen Sprache, reiche Belehrung, Unterhaltung und Stoff zum Nachdenken gewähren wird."

(Neuphilologische Mitteilungen.)

Teubners kleine Sprachbücher

beruhen auf der sogenannten vermittelnden Methode, indem sie den neueren Forderungen entsprechend der Erlernung der Sprache zum mündlichen und schriftlichen freien Gebrauche dienen, ohne doch die Erwerbung einer sicheren grammatischen Grundlage zu vernachlässigen. Sie eignen sich deshalb insbesondere zur Einführung in Schulen und Kursen mit beschränkterem Sprachunterricht, weil sie sich auf das wirklich Notwendige beschränken, alles überflüssige Regelwerk aber vermeiden.

Teubners kleine Sprachbücher sind ferner insbesondere auch für den rascher fortschreitenden Unterricht älterer Schüler und Erwachsener geeignet, weil sie nur für den unmittelbaren praktischen Gebrauch geeignete Sprachstoffe für die Erlernung der Sprache benutzen. Sie dienen infolgedessen ferner zugleich als zuverlässige praktische Ratgeber für den späteren Gebrauch der Sprache, in dem der Benutzer von vornherein heimisch ist. Sie eignen sich deshalb ganz besonders zur Erlernung der Sprachen für Kaufleute, Techniker, Reisende usw.

Jedes Bändchen in bester Ausstattung, mit Karten, Plänen, Münztafeln und in dauerhaftem, geschmackvollem Einbande. Bisher für folgende Sprachen erschienen:

I. **Französisch** (Leçons de Français). Von Prof. Dr. O. Boerner. *M.* 2.40.

II. **Englisch** (English Lessons). Von Prof. Dr. Oskar Thiergen. 3. Aufl. Mit Planen und Abbild. *M.* 2.40. Schlüssel hierzu. *M.* —.60.

IIIa. **Italienisch** (Lezioni Italiane). Von A. Scanferlato. I. Parte. 4. Auflage. *M.* 2.40. Schlüssel hierzu. *M.* —.80.

IIIb. **Italienisch** (Lezioni Italiane). Von A. Scanferlato. II. Parte. Anleitung zur Vervollkommnung. 2. Auflage. *M.* 2.40. Schlüssel hierzu. *M.* 1.50.

IV. **Spanisch** (Lecciones Castellanas). Von Prof. H. Runge. *M.* 2.40.

V. **Deutsch** für Ausländer. Von Reverend A. L. Becker. *M.* 2.—

Fellers Wörterbücher.

Diese kleinen Taschenwörterbücher, die in vielen Hunderttausenden von Exemplaren über die ganze Erde verbreitet sind, berücksichtigen trotz ihres kleinen Formats außer den Wendungen des täglichen Verkehrs, auf der Reise etc. nicht nur den gesamten kaufmännischen und technologischen Wortschatz, sondern eignen sich auch zufolge ihrer sorgfältigen Zusammenstellung vorzüglich zum Gebrauche bei der Lektüre und in Schulen. Die Sammlung umfaßt zurzeit die nachstehenden Bändchen, während weitere in Vorbereitung sind. Jedes Bändchen ist in rotem Leinwandkarton einzeln käuflich.

Jedes Bändchen à *M.* 1.20.

English-German.	**Italiano-Francese.**	**Deutsch-Italienisch.**
Français-Allemand.	**English-Spanish.**	**Français-Anglais.**
Italiano-Tedesco.	**Français-Espagnol.**	**English-Italian.**
English-French.	**Deutsch-Englisch.**	**Français-Italian.**
Italiano-Inglese.	**Deutsch-Französ.**	**Español-Inglés.**
		Español-Francés.

Jedes Bändchen à *M.* 1.50.

Español-Alemán. | **Deutsch-Spanisch.**

Jedes Bändchen à *M.* 2.—

Russisch-Deutsch.	**Français-Russe.**	**Deutsch-Polnisch.**
Polsko-Niemiecka.	**Deutsch-Russisch.**	**Russisch-Französ.**

Jedes Bändchen à *M.* 1.50. **In drei Sprachen.**

I. Teil: **English, German and French.** II. Teil: **Français-Allemand-Anglais.**
III. Teil: **Deutsch, Englisch und Französisch.**

Paul Passy:

Petite phonétique comparée des principales langues européennes.

Geh. ℳ 1.80, geb. ℳ 2.20.

„Der hohe Wert der Petite phonétique besteht darin, daß sie in abgekürzter Form alles das darbietet, was ein scharfer Beobachter lautlicher Erscheinungen und einer der bedeutendsten Phonetiker unserer Zeit über die Sprachlaute der wichtigsten europäischen Sprachen zu sagen weiß. Passy läßt sich in seinem Urteil nicht durch andere beeinflussen, bei ihm beruht alles auf eigener Beobachtung. Er ist dabei ein praktischer Schulmann, der auch treffliche Winke betreffs der Schwierigkeiten zu geben weiß, die bei der Erzeugung einzelner Laute zu überwinden sind."

(Zeitschrift für französische Sprache und Literatur.)

Jean Passy et Adolphe Rambeau:

Chrestomathie Française.

Morceaux choisis de prose et de poésie avec prononciation figurée. A l'usage des étrangers. Précédés d'une introduction sur la methode phonétique. 3e édition revue et corrigée. [LX u. 250 S.] gr. 8. 1908. In Leinwand geb. ℳ 5.—

„Ein hervorragendes Zeugnis moderner Wissenschaft im Dienste praktischer Sprachaneignung, diese Chrestomathie française, die ich eigentlich eine künstlerisch und wissenschaftlich vollendete Phonographie des lebenden Französisch nennen möchte. Dann das sprudelnde Leben in dem praktischen Teil des Buches! Zunächst Prosa und Dichtung in der doppelten Umschrift der gehobenen Rede und der Alltagssprache; dann phonetische Wiedergabe in Standard-Französisch von den einfachsten Rätseln und Sinnsprüchen über die Ausbrüche gallischen Witzes und herzerfreuender Komik zu wissenschaftlich ernsten Abhandlungen und dichterischen Meisterwerken des modernen Frankreich. Freilich ein Buch, das erarbeitet sein will, das aber in bezug auf den Genuß während der Arbeit und den Erwerb wertvollster Kenntnisse im gesprochenen Französisch einzig dastehen dürfte."

(Bayrische Lehrerzeitung.)

Daniel Jones:

Intonation curves.

A collection of phonetic texts in which intonation is marked throughout by means of curved lines on musical stave. Steif geh. ℳ 2.60.

Um den bisher mit der Darstellung des phonetisch so wichtigen Wechsels der Tonhöhe verbundenen Schwierigkeiten zu begegnen, werden hier die Biegungen (inflections) der Stimme vermittels genauer in ein Notensystem eingezeichneter Kurven wiedergegeben.

Die Beispiele sind dem Englischen, Französischen und Deutschen entnommen und zeigen die verschiedensten Arten der Aussprache von der gewähltesten an bis zur Sprache des Alltagslebens.

Poésies enfantines (avec maximes et proverbes).

Recueillies et mises en transcription phonétique. Illustrations par **Elinor M. Pugh.** Geh. ℳ 1.80, in Leinwand geb. ℳ 2.20.

Ce petit livre est une collection de poésies enfantines bien connues, la plupart très faciles, destinées à être apprises par cœur par des enfants étrangers qui étudient le français. Chaque poésie est suivie d'un proverbe ou d'une maxime qui convient au sujet de cette poésie. Il est essentiel pour une bonne prononciation que les morceaux soient appris d'après une écriture phonétique. Aussi le tout a été transcrit dans l'alphabet de l'Association Phonétique Internationale. D'ailleurs il y a de nombreuses illustrations pour aider à fixer dans la mémoire des enfants ce qu'ils auront appris. L'orthographie usuelle est ajoutée à la fin du livre, pour la consulter au besoin.

„Flott gezeichnete Bilder mit meist humoristischem Vorwurf schließen sich eng an die Texte an. Reime wie Bilder werden den Kleinen viele Freude machen. Die phonetische Umschrift ist mit größter Sorgfalt gearbeitet und stellt für Lehrer und Schüler wertvolle Aussprachemuster auf." (Literarische Beilage zur Pädagogischen Zeitung.)

G. Noël-Armfield:

A hundred poems for children (with proverbs, maxims and tunes).

Collected and phonetically transcribed. Illustrations by **Phyllis Ashby.** Steif geh. ℳ 2.—

These Hundred rhymes are selected and written in the transcription of the International Phonetic-Association in the hope that by the use of the little book the children may find the learning of the difficult English pronounciation made much easier. For some of the rhymes the author has added the music. The tunes are ones that known to, and sung by nearly every English-speaking child. Besides a plenty of amusing and interesting pictures may help the memory. The regular orthography is given at the end of the book to be consulted in need.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Die Kultur der Gegenwart

Ihre Entwicklung und ihre Ziele

Herausgegeben von Professor **Paul Hinneberg**

Teil I. Abt. 11, I: **Die romanischen Literaturen und Sprachen** mit Einschluß des Keltischen. Bearbeitet von: H. Zimmer, K. Meyer, L. Chr. Stern, H. Morf, W. Meyer-Lübke. (VIII u. 499 S.) Lex. 8. 1909. Geh. M. 12.—, in Leinwand geb. M. 14.—.

„Auch ein kühler Beurteiler wird diese Arbeit als ein Ereignis bezeichnen. Die Geschichte mehrerer romanischer Literaturen zu schreiben ist ja wiederholt versucht worden, doch ist keiner dieser Versuche bisher völlig geglückt. Dem Verfasser der neuesten Gesamtdarstellung blieb es vorbehalten, das katalanische wie das portugiesische, das rumänische wie das provençalische Schrifttum ebenso gewissenhaft zu behandeln wie die große Geschichte der Weltliteraturen, und man merkt fast überall, daß Ergebnisse teils eigener wissenschaftlicher Forschung, teils der Prüfung der besten von anderen geleisteten Arbeit zu lebensvoller Einheit abgerundet vorgelegt werden. Die Darstellung, obwohl für das große gebildete Publikum geschrieben, ist derart durchgearbeitet und vertieft, daß sie in vielen Fällen auch der wissenschaftlichen Forschung als Grundlage dienen kann." **(Jahrbuch für Zeit- und Kulturgeschichte.)**

„Schon die Durchsicht des ersten, von Heinrich Zimmer, Kuno Meyer, Ludwig Christian Stern bearbeiteten Teiles: ‚Die keltischen Sprachen und Literaturen' lehrt, daß wir hier auf einem durch Berücksichtigung der freilich nicht allzu zahlreichen Vorarbeiten möglichst gefestigten Boden von der sicheren Hand kundiger Führer geleitet werden. . . . Mit gleicher Sicherheit wie die äußeren Indizien des irischen Einflusses auf das geistige Leben des Kontinents sind auch die rein literarischen Impulse von Zimmer ins Relief gesetzt worden. . . . Den Hauptteil des Buches nimmt die Geschichte der romanischen Literaturen ein. . . . Die Leistung, die wir Heinrich Morf verdanken, ist unstreitig eine der bedeutendsten, welche die romanische Literaturforschung in der letzten Zeit aufzuweisen hat. Auch darum, weil das Prinzip einheitlicher Zusammenfassung des Stoffes mit aller Strenge festgehalten und aus seinen, wie Morf nachzuweisen bemüht ist, zwingenden sachlichen Gründen herausgearbeitet erscheint. So gewinnen die Wechselwirkungen unter den einzelnen romanischen Literaturen, die Beziehungen der Romania zum germanischen, ja auch zum slawischen (russischen) Schrifttum in Morfs Behandlung erhöhte Wichtigkeit. Da neben den drei romanischen Hauptliteraturen auch das katalanische, portugiesische, rätoromanische und rumänische Schrifttum in dieser neuesten Darstellung sorgfältig berücksichtigt wurden, so ergab sich schon hieraus das kategorische Gebot strengster Raumökonomie. . . . Die Darstellung der romanischen Sprache hat W. Meyer-Lübke übernommen, einer der ersten jetzt lebenden Linguisten, dem man für alles dankt, was er auf Grund langjähriger Erforschung der romanischen Sprachen den großen Kreis der Gebildeten zu sagen willens ist."
(Allgemeines Literaturblatt.)

Teil I, Abt. 9: **Die osteuropäischen Literaturen** und die slawischen Sprachen. [VIII u. 396 S.] Lex.-8. 1908. Geh. M. 10.—, in Leinwand geb. M. 12.—.

Inhalt: Die slawischen Sprachen: V. von Jagić. — Die slawischen Literaturen. I. Die russische Literatur: A. Wesselovsky. II. Die polnische Literatur: A. Brückner. III. Die böhmische Literatur: J. Máchal. IV. Die südslawischen Literaturen: M. Murko. — Die neugriechische Literatur: A. Thumb. — Die finnisch-ugrischen Literaturen. I. Die ungarische Literatur: F. Riedl. II. Die finnische Literatur: E. Setälä. III. Die esthnische Literatur: G. Suits. — Die litauisch-lettischen Literaturen. I. Die litauische Literatur: A. Bezzenberger. II. Die lettische Literatur: E. Wolter.

Der vorliegende Band sucht ein Bild zu geben von der eigenartigen, in einem besonderen Verhältnis des Gebens und Nehmens zur westeuropäischen Kultur stehenden Entwicklung der osteuropäischen Literaturen. Sie dürfen das allgemeinste Interesse beanspruchen, sei es die russische als „Beschützerin der Lebenswahrheit in der künstlerischen Darstellung", die „auf das reale Leben des Volkes gestützt", „aus dem Volkstum große Reichtümer gehoben", und die durch ihren Einfluß auf Westeuropa sich einen hervorragenden Platz in der Weltliteratur gesichert, oder die ungarische, deren charakteristischster Vertreter Petőfi „eine der hinreißendsten Gestalten der Weltliteratur", ein „Impressionist im höchsten Sinne des Wortes", „übervoll mit tiefen Gefühlen und Begeisterung an Natürlichkeit, Aufrichtigkeit, Einfachheit und Durchsichtigkeit mit dem Volkslied wetteifert, oder die finnische, die „innerhalb siebzig Jahren die Entwicklung vom Stadium der Folklore, vom Volksepos zum Niveau der modernen Richtungen des heutigen Europa vollzogen hat", in der „sich zu allen Zeiten Leute aus den tiefsten Schichten des Volkes mit am literarischen Schaffen betätigt haben und in der das Beste aus dem Schoße des Volkes selbst hervorgegangen ist".

Author Thiergen, Oscar
225175
Educat.
Teach.
Title Methodik des neuphilologischen Unterrichts. Ed. 2.
T.
DATE.
NAME OF BORROWER.

University of Toronto
Library

DO NOT
REMOVE
THE
CARD
FROM
THIS
POCKET

Acme Library Card Pocket
Under Pat. "Ref. Index File"
Made by LIBRARY BUREAU